

TAMPEREEN YLIOPISTO

Tasa-arvo historian oppikirjoissa Sukupuolten esiintyminen 5. luokan historian oppikirjoissa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

LEENA URHO

Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LEENA URHO: Tasa-arvo historian oppikirjoissa. Sukupuolten esiintyminen 5. luokan historian oppikirjoissa.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 83 sivua

Toukokuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten sukupuolten tasa-arvo toteutuu peruskoulun viidennen luokan historian oppikirjojen kuvissa ja teksteissä. Peruskoulun opetussuunnitelman joulukuussa 2014 valmistuneet perusteet korostavat sukupuolten tasa-arvoa tavoitteena. Paikalliset uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön syksyllä 2016. Silloin käytössä olevien oppimateriaalien pitäisi olla uusien opetussuunnitelmien mukaisia. Nykyisiä oppikirjoja käytetään vielä useita vuosia koulujen rajallisten hankintamäärärahojen vuoksi.

Oppikirja on oppilaan tärkein opiskeluväline, koska sitä käytetään oppitunneilla ja oppilas vie sen kotiin tehdäkseen sen avulla kotitehtävänsä ja valmistautuakseen kokeisiin. Opettaja on oppilaalle auktoriteetti ja antaessaan läksyä kirjasta opettaja osoittaa hyväksyvänsä oppikirjan tiedot ja sisällön oikeiksi. Näin oppikirjakin saa auktoriteettiaseman oppilaaseen nähden eikä oppikirjan tietoja tai sen välittämiä asenteita kyseenalaisteta.

Tutkittavaksi otettiin historian oppikirjoista oppilaan ensimmäisenä historianopiskeluvuotenaan käyttämät oppikirjat: Edita Prima Oy:ltä Matkalippu historiaan, Otavalta Historian tuulet sekä Sanoma Pro:n kustantamat Historia kertoo ja Kauan sitten.

Kirjoista etsittiin ja laskettiin kaikki sukupuolittavat ihmistä tarkoittavat sanat sekä kaikki kuvissa olevat ihmishahmot. Sanat lajiteltiin kahteen pääkategoriaan, mies- ja naispuolisiin. Alakategoriat muotoutuivat aineiston mukaan kuvaamaan ihmisten yhteiskunnallista asemaa tai ammattia. Aineistosta nousi vertailukohtia sukupuolen esiintymisen erojen tutkimiseksi ja tulkitsemiseksi. Kuvat jaettiin kolmeen pääkategoriaan, miespuolisiin, naispuolisiin ja neutreihin. Neutriksi tulkittiin ihmishahmo, jonka sukupuolta ei voinut kuvasta määrittää. Kuvat eroteltiin vielä näkyvyyden ja tärkeyden perusteella suurikokoisiin ja pienikokoisiin. Lisäksi patsaat eroteltiin aineistosta erikseen tutkittaviksi.

Kuvien ja sanojen luokittelu edellytti sukupuolen ja sukupuolittamisen pohtimista lapsen ja koulumaailman kannalta. Eri tutkimuksiin tutustumalla hankittiin tietoa sukupuolesta, seksuaalisuudesta sekä koulun ja muun yhteiskunnan sukupuolittavista käytänteistä. Lapsen identiteetin rakentumista koulumaailmassa piti tutkia, jotta voitiin arvioida, miten lapsi sukupuolittaisi näkemänsä kuvat tai miten hän tulkitsisi sukupuolittavia sanoja.

Kirjoissa havaittiin selvä lukumääräinen ero mies- ja naissanujen määrässä. Miessanoja oli noin viisinkertainen määrä naissanuihin nähden. Kuvissa mieshahmoja oli nelinkertainen määrä naisiin verraten. Lisäksi miehet esitettiin yleisemmin hallitsevilla rooleilla ja aktiivisina yhteiskunnan toimijoina kun taas naiset esitettiin usein miehen kautta ja passiivisemmissä rooleissa. Yhtään heteronormatiivisesta mallista poikkeavaa ihmistä ei löytynyt eikä sukupuoleltaan dikotomiseen käsitykseen sopimattomia henkilöitä esitetty.

Vaikka kirjoissa oli havaittavissa pyrkimyksiä pois mieskeskeisestä historian kuvauksesta, kirjat näyttivät tarjoavan lapsille perinteisen heteronormatiivisen mieslähtöisen yhteiskuntäkäsityksen. Oppikirjojen tekijöiden olisi hyvä pohtia keinoja historian esittämiseksi niin, että kirjat tarjoaisivat monenlaisia samaistumismalleja kaikille lapsille sukupuolesta riippumatta.

Avainsanat: Opetussuunnitelma, tasa-arvo, sukupuoli, koulun toimintakulttuuri, oppikirja, kasvatus, sukupuoli-identiteetti.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPETUSSUUNNITELMA KOULUTYÖN PERUSTANA.....	7
2.1	KOULUN TOIMINTAKULTTUURI JA PIILO-OPETUSSUUNNITELMA.....	9
2.2	TASA-ARVOTAVOITE UUSISSA OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA	10
2.3	HISTORIA OPPIAINEENA KOULUSSA	12
2.4	OPPIKIRJA	14
3	TYTTÖJEN JA POIKIEN TASA-ARVO KOULUSSA TUTKIMUSTEN VALOSSA	16
3.1	SUKUPUOLI JA SEKSUAALISUUS	17
3.2	KASVATTAMINEN SUKUPUOLEEN.....	24
3.2.1	<i>Sukupuoli käsitteenä tässä tutkimuksessa</i>	<i>24</i>
3.2.2	<i>Yhteiskunnan sukupuolinormit piilo-opetussuunnitelmassa</i>	<i>24</i>
3.2.3	<i>Tytöt ja pojat – kaksi heterogeenistä ryhmää</i>	<i>28</i>
3.3	SUKUPUOLITIE TOINEN OPETUS	30
4	TUTKIMUSONGELMA JA METODOLOGISIA VALINTOJA.....	32
4.1	TUTKIMUSONGELMA	32
4.2	TUTKIMUSAINESTO	33
4.3	TUTKIMUSMENETELMÄ	35
4.3.1	<i>Analyysi.....</i>	<i>39</i>
4.3.2	<i>Aineiston keruu teksteistä ja kategorioiden muodostuminen</i>	<i>42</i>
4.3.3	<i>Aineiston keruu kuvista ja kuvakategoriat</i>	<i>46</i>
5	SUKUPUOLTEN ESIINTYMINEN HISTORIAN OPPIKIRJOISSA.....	48
5.1	SUKUPUOLTEN ESIINTYMINEN TEKSTEISSÄ	48
5.2	SUKUPUOLTEN ESIINTYMINEN KUVISSA	54
5.3	TULOSTEN TARKASTELUA JA TULKINTAA.....	61
5.3.1	<i>Tekstin sukupuolittavien ominaisuuksien tulkintaa.....</i>	<i>61</i>
5.3.2	<i>Kuvien tulkintaa.....</i>	<i>64</i>
6	POHDINTOJA	68
6.1	EETTISIÄ POHDINTOJA	68
6.2	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	70
6.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	72
6.4	JATKOTUTKIMUSAIHEITA SEKÄ TULEVAISUUDEN HAASTEITA TASA-ARVOON PYRITTÄESSÄ	74
7	LÄHTEET	77
	KOHDETEOKSET	77
	TUTKIMUSLÄHTEET	77
8	LIITE	83
	LIITE 1. TAULUKKOJEN HAKEMISTO	83

1 JOHDANTO

Koulun kuvitellaan olevan oppilaille sukupuolen suhteen tasa-arvoinen oppimisympäristö. Koulun toimintakulttuuri kuitenkin perustuu perinteisiin heteronormatiivisen yhteiskunnan arvoihin. Nuo julkilausumattomat arvot vaikuttavat kaikkeen koulun toimintaan ja muodostavan virallisen opetussuunnitelman ulkopuolisen piilo-opetussuunnitelman. (Gordon & Lahelma, 1992, 314; Metso 1992, 272–273). Kun opettajalta kysytään, vaikuttaako oppilaan sukupuoli hänen opetukseensa tai kohteleeke hän tyttöjä ja poikia samalla tavalla, vastauksena useimmiten on, että kaikki ovat tasa-arvoisia. Sen jälkeen opettaja saattaa kertoa, että pojat ovat poikia, heidän kuuluukin olla vähän raisuja, mutta tytöt ovat hiljaisia ja ahkeria. (Lahelma, 2009, 138–141; Tarmo 1992, 296.)

Sukupuolten epätasa-arvoon on tutkimuksissa saatujen tulosten ansiosta kiinnitetty huomiota uusia opetussuunnitelman perusteita kirjoitettaessa. Käsitys sukupuolesta on Suomessa kuten muissakin maissa muuttumassa. Saksa hyväksyi vuonna 2014 lain, jonka mukaan tiukan dikotomisen sukupuolimallin ulkopuolelle jääviä interseksuaalisina syntyviä lapsia ei tarvitse leikata sopimaan yhteiskunnassa vallitsevaan sukupuolielinten ulkonäkönormiin. Maltan parlamentti hyväksyi huhtikuussa 2015 translain, joka sallii interseksuaalisen lapsen sukupuolen määrittämisen lykkäämistä, kunnes lapsi on 14-vuotias. Suomessa translaki sisältää edelleen ihmisarvoa loukkaavia ja ihmisoikeuksien vastaisia kohtia, mutta täälläkin käsitys sukupuolesta on monipuolistumassa. (Yle.fi, Times of Malta, Seta.fi.) Myös sukupuolineutraalin avioliittolain eteneminen Suomessa osoittaa asenteiden olevan muuttumassa.

Opetushallitus julkaisi joulukuussa 2014 uudistetut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaiset uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön alakouluissa 1.8.2016. Uusissa perusteissa painotetaan ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa enemmän kuin vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa. Ensimmäistä kertaa opetussuunnitelman perusteissa mainitaan nyt seksuaalinen suuntautuminen mahdollisena tasa-arvon esteenä. Perusopetuksen yhteiskunnallisten tehtävien luettelossa todetaan, että ”perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta” (POPS 2014, 16). Näin sukupuolen käsitteen tulkintaan annetaan laajempi mahdollisuus kuin vielä edellisissä opetussuunnitelman perusteissa, joissa todetaan, että ”edistetään sukupuolten välistä

tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä” (POPS 2004, 5). Opetussuunnitelman perusteissa määritellään myös koulun toimintakulttuuri, joka vaikuttaa kaiken koulun toiminnan taustalla. Tässä tutkielmassa käytetään lähteenä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vuoden 2014 versiota, koska vuoden 2004 version mukaiset opetussuunnitelmat korvataan uusilla vuoden 2016 syksyllä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten nykyiset alakoulun historian oppikirjat tukevat koulun tasa-arvotavoitteita. Tasa-arvolla tarkoitetaan tässä tutkielmassa sukupuolten välistä tasa-arvoa. Opetussuunnitelmien perusteissa tasa-arvolla viitataan sekä koulutuksen yleiseen tasa-arvoon (POPS 2014, 7) että sukupuolten väliseen tasa-arvoon tasa-arvolain mukaan (POPS 2014, 12).

Selvityksessä keskitytään tasa-arvon toteutumiseen sukupuolten välillä. Oppikirjat vaikuttavat osaltaan siihen, millaisen käsityksen lapsi yhteiskunnasta saa. Lapsi omaksuu oppikirjoista ajatusmalleja siitä, millaisia rooleja eri ihmisillä yhteiskunnassa on, ketkä käyttävät valtaa, keitä sorretaan, ketkä ovat tärkeitä ja ketkä hyviä tai huonoja ihmisiä. Historian oppikirjoissa valta näkyy selvimmin; oppilas ymmärtää, että hallitsija on yhteiskunnallisesti tärkeämpi kuin palvelija. Lapsi löytää mediasta tietoa ja uutisia hallitsijoista, joten hän pystyy yhdistämään oppikirjan roolimalleja omaan kokemusmaailmaansa. Lapsi myös muodostaa omaa identiteettiään jatkuvasti (Connell 2002, 13–16), jolloin hän saattaa saada roolimalleja myös oppikirjoista. Tällöin on erityisen tärkeää, että oppikirja tarjoaa monipuolisesti erilaisia samaistumiskohteita kaikille oppilaille.

Vuonna 2015 historian opetus aloitetaan viidennellä luokalla ja vuoden 2016 syksystä alkaen neljännellä luokalla. Historian opiskelu omana oppiaineenaan aloitetaan siis 11–12 -vuotiaana eli murrosiän kynnyksellä. Äidinkielen, matematiikan ja ympäristöopin kirjoista on tehty useita oppikirjatutkimuksia sukupuolinäkökulmasta 2000-luvulla. Historian oppikirjojen tutkiminen sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta on tärkeää, koska historian opetuksen avulla pyritään kehittämään lasten tietoa kulttuureista eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnissa sekä yksilön asemasta eri aikoina. (POPS 2014, 164, 286.) Roolimalleja etsivälle lapselle historiankirjat tarjoavat runsaasti ideoita. Historian kertomuksissa korostuu kirjan tekijöiden valinta siitä, miten tapahtumat kuvataan, kenen näkökulmasta ja miten yksilön ominaisuudet ja teot kuten myös sukupuoliroolit näyttäytyvät historian tapahtumien kuvaamisessa. (Salminen 2004, 82–91.)

Tarvitaan tietoa epätasa-arvon ilmenemisestä, jotta voitaisiin päästä tasa-arvoon. Tarvitaan tasa-arvokasvatusta tukevia opetusvälineitä ja -materiaaleja. Vaikka historian opetuksen työtavoissa korostetaan elämyksellisyyttä ja toiminnallisia työtapoja varsinkin alkuvaiheessa,

oppikirjat ovat vielä erittäin tärkeitä kouluopetuksen työvälineitä. Niiden melko korkean hinnan ja kuntien ylläpitämien koulujen rajallisten rahavarojen vuoksi nykyisiä kirjoja käytetään vielä vuosia. Opetussuunnitelma on kuitenkin opetuksen ylin ohje. Siksi oppikirjoja pitää tarkastella opetussuunnitelman toteutumisen kannalta.

Oppikirjoja käytetään opetuksen tukena sekä opetussuunnitelman rinnalla opetuksen sisältöaiheiden määrääjänä. Hyvä oppikirja on opettajalle tärkeä työväline ja oppilaalle tärkein apuneuvo kotitehtävien suorittamiseen ja kokeisiin kertaamiseen. Oppikirja on myös koteihin lapsen mukana kulkeva koulutarvike, jonka avulla vanhemmat voivat tukea lastaan opiskelussa. Oppikirja kuuluu oppiaineistoon, ja tasa-arvolaki määrää, että opetuksen ja käytettävän oppiaineiston tulee tukea tasa-arvolain toteutumista. (Laki 609/1986, §5.) Tasa-arvolain toteutumisen määrä ja laatu on aina lain tulkitsijasta kiinni. Tässä tutkielmassa tutkitaan, miten sukupuolten tasa-arvo toteutuu perusopetuksen viidennen luokan historian oppikirjojen teksteissä ja kuvissa. Historian opiskelu aloitetaan viidennellä luokalla, ja oppiaineen ensimmäisellä kirjalla on suuri merkitys lapsen asenteiden, arvojen ja opiskelutapojen oppimiselle.

Kysymys tasa-arvosta, sukupuolesta ja sukupuolten tasa-arvosta on paitsi ajankohtainen myös minulle tärkeä pyrkiessäni kasvattamaan lapsia mahdollisimman tasa-arvoiseen yhteiskuntaan. Työssäni kohtaan päivittäin sekä lapsia että aikuisia, jotka määrittelevät ihmisen ensisijaisesti sukupuolen mukaan. Tasa-arvoa pidetään itsestään selvänä eikä vanhoja käsityksiä sukupuolten myötäsytymisestä toisistaan poikkeavista ominaisuuksista kyseenalaisteta.

Kiitän kustannusyhtiö Editan, Otavan ja Sanoma Pro Oy:n ystävällistä henkilökuntaa ja yhtiöitä tämän tutkimuksen aineiston saamisesta käyttöni.

2 OPETUSSUUNNITELMA KOULUTYÖN PERUSTANA

Peruskoulun toimintaa säätelevät Perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset ja Opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät myös arvot, joihin koululaitoksen toiminnan pitää perustua. Opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa on tukeuduttu Suomen lainsäädäntöön ja Suomen ratifioimiin kansainvälisiin sopimuksiin. Sopimuksia ja lakeja, jotka koskevat koulutyötä ovat muun muassa Suomen perustuslaki 1999 (2.luku, §16), Yhdenvertaisuuslaki 2014 (2.luku, §6), Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986 (§5), YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus 1948, YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1991, Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus 1976, Euroopan ihmisoikeussopimus 1998, YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2007 sekä YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista 2007. (POPS 2014, 7–12.)

Opetussuunnitelman perusteet ovat valtakunnalliset. Koulutuksen järjestäjä velvoitetaan niissä laatimaan paikallinen opetussuunnitelma joko koulu- tai kuntakohtaisesti. Opetushallitus seuraa ja arvioi opetussuunnitelmia. (POPS 2014, 9.) Opetussuunnitelmaan kirjataan sen pohjana olevasta oppimiskäsityksestä ja arvoperustasta lähtien kaikki koulun kasvatus- ja opetustoimintaa sekä koulun muita tehtäviä säätelevät määräykset samoin kuin eri oppiaineiden tavoitteet yksityiskohtaisesti. Opetussuunnitelman tulisi kattavasti kuvata kaikki koulun toiminta sekä olla kaiken koulutyön ohjeena.

Tässä tutkielmassa keskitytään alakoulun historian oppikirjojen mahdollisiin vaikutuksiin peruskoulun tasa-arvotavoitteiden toteutumiseen sukupuolinäkökulmasta. Koska koko koulutyön perusta on opetussuunnitelma ja opetussuunnitelman uudistustyö on parhaillaan käynnissä, tukeudutaan joulukuussa 2014 julkaistuihin opetussuunnitelman perusteisiin. Uudet opetussuunnitelman perusteet määräävät niin koulun perustehtävät, peruskoulua ohjaavan arvomaailman perusteet kuin eri aineiden yksityiskohtaiset tavoitteetkin. Historian oppikirjat on kuitenkin tehty edellisten tai jo vanhempien opetussuunnitelman perusteiden mukaan, mutta niitä

todennäköisesti käytetään vielä vuonna 2016 ja sen jälkeenkin, jolloin niiden sisällön pitäisi vastata myös uusia opetussuunnitelman perusteita.

Vuoden 2014 Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät yhdeksi opetussuunnitelman tehtäväksi opetuksen laadun jatkuvan kehittämisen ja koulutuksellisen jatkumon vahvistamisen. Lisäksi opetussuunnitelman pitää yhdistää valtakunnalliset ja paikalliset tavoitteet, sisällöt, toimintatavat ja koko koulun toiminta selkeäksi ohjeeksi, jota kouluissa pitää noudattaa lasten ja nuorten parhaaksi. (POPS 2014, 7–8.) Helena Rajakaltio (2011) kirjoittaa, että opetussuunnitelma on aina poliittinen kompromissi. Se ei ole neutraali eikä objektiivinen vaan se on sidoksissa perinteisiin, paikalliseen historiaan, yhteiskunnassa käynnissä oleviin arvokeskusteluihin ja kulloisenkin ajan kulttuuriin. Rajakaltio sanoo myös, että opetussuunnitelman taustalla vaikuttavat monet asenteet, uskomukset ja ajatusrakenteet, joista osa saattaa periytyä sukupolvien takaa. Näitä vanhimpia perinteitä ei useinkaan kritisoida, ne ymmärretään helposti itsestäänselvyyksinä, jotka on hyödyllistä opettaa seuraaville sukupolville. (Rajakaltio 2011, 40–41.)

Opetussuunnitelman perusteissa muistutetaan oppimisympäristön kehittäjiä siitä, että lapset oppivat asioita myös muualla kuin koulussa. (POPS 2014, 27.) Koulun ulkopuolella oppiminen ei ole uusi huomio. Kirjassaan *Émile eli kasvatuksesta* Jean Jacques Rousseau (1905) totesi, että koululaisten koulupihalla toisiltaan saama oppi on ”*sata kertaa hyödyllisempää kuin kaikki, mikä niille sanotaan luokalla*”. (Rousseau 1905, 207.) Riitta Korhonen (2009) kirjoittaa opettajien ja muiden aikuisten vastuusta turvallisen ympäristön luomisesta lapsille myös oppituntien ulkopuolella. Turvallisessa ympäristössä lapset voivat oppia toisiltaan, siirtää lastenkulttuuriperinnettä pelien ja leikkien muodossa toisilleen ja luoda uutta lasten toimintakulttuuria. (Korhonen 2009, 180.)

Koululaitoksen arvomaailman pohjana on suomalainen kulttuuriperintö, joka määrittellään monipuoliseksi ja jatkuvasti muuntuvaksi. Kulttuurien vuorovaikutus ja yhteisöllisyys ovat tavoitteena, lapsia tuetaan kasvamaan maailmankansalaisuuteen ja toisaalta aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan. Ihmisoikeudet ja niihin liittyen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus korostuvat koulutyön perustana. Koko opetussuunnitelman perusteiden 549 sivulla ihmisoikeudet mainitaan 83 kertaa. Opetussuunnitelman perusteissa lapsi nähdään sinällään arvokkaana, ainutlaatuisena yksilönä ja itsenäisenä toimijana, kouluyhteisön jäsenenä, jota pitää kuunnella ja arvostaa ja jonka hyvinvoinnista ja oppimisesta välitetään. Lapsi pääsee osallistumaan kouluyhteisön toimintaan ja yhteisiin arvokeskusteluihin ja häntä tuetaan oman arvoperustansa rakentamisessa. Lapselle pitää tarjota laadukasta opetusta ja onnistumisen kokemuksia. Lapsen toivotaan kasvavan koulun sivistyskäsityksen mukaisesti ”toimimaan myönteisten muutosten puolesta ... toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen”. (POPS 2014, 13–14.)

2.1 Koulun toimintakulttuuri ja piilo-opetussuunnitelma

Tässä tutkielmassa käytetään toimintakulttuuriin sisältyvistä opetussuunnitelmaan kirjaamattomista tavoitteista ja käytänteistä nimitystä piilo-opetussuunnitelma riippumatta siitä, ovatko nuo tavoitteet ja käytännöt haitallisia vai hyödyllisiä koulun yleisten kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Opetussuunnitelmaan kirjattu koulun toiminta ja koulun muu arkielämä muodostavat koulun toimintakulttuurin. Toimintakulttuuri muotoutuu kussakin kouluyhteisössä vallitsevista käytännöistä, joihin vaikuttavat paikalliset historialliset ja kulttuuriset piirteet, samoin kuin yhteisön jäsenten toiminta, ammattitaito ja asenteet. Vuorovaikutus koulussa ja siihen liittyvä yhteisön ilmapiiri on olennainen osa toimintakulttuuria. Kaikkien koulun käytäntöjen pitää opetussuunnitelman perusteiden mukaan edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. Toimintakulttuurin pitää myös edistää yhteiskunnassa vallitsevien arvojen ja koulua ohjaavien tavoitteiden toteutumista. (POPS 2014, 24.) Arvot kuitenkin muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa ja tavoitteita tulkitaan kussakin yhteisössä vallitsevien normien mukaisesti. On tärkeää pohtia, kuka saa päättää koulun toimintakulttuuria ohjaavat ja siihen sisältyvät arvot, opetus- ja kasvatuseriaatteet sekä kasvatustavoitteet. (Naskali 2010, 278.)

Toimintakulttuurin osana koulut laativat itselleen säännöt ja tavoitteet. Näiden sääntöjen avulla pyritään koulusta tekemään miellyttävä ja turvallinen oppimisympäristö. Säännöt ja tavoitteet luovat turvallisuutta, ovat opiskelun edellytyksenä ja korostavat hyviä tapoja. Sirpa Törmä kirjoittaa, että koulussa siirretään lapsille myös asenteita ja käyttäytymismalleja, jotka voivat olla varsinaisen opetussuunnitelman vastaisia ja epätasa-arvoa luovia. Donald Broady on kirjoittanut piilo-opetussuunnitelman muodostuvan juuri käyttäytymistapojen ja asenteiden siirtämisestä lapsille. Sekä Broady että Törmä toteavat piilo-opetussuunnitelman liittyvän koulun kasvatustehtävään ja yhteiskuntaan sosiaalistamiseen. Heidän mukaansa piilo-opetussuunnitelma voi toisinaan jopa estää varsinaisen opetussuunnitelman toteutumista. Koulun piiloiset toimintatavat perustuvat perinteisiin arvoihin samoin kuin perinteisiin sukupuolirooleihin ja tukevat ja vahvistavat niitä käytännössä. Piilo-opetussuunnitelma on nimensä mukaisesti näkymätön osa koulun toimintakulttuuria, ja sen tekeminen näkyväksi edellyttää tutkimusta ja tutkimustiedon jakamista kouluyhteisön jäsenille. (Törmä 2003, 109–110; Broady 1986, 15, 96–102.)

Käsitettä piilo-opetussuunnitelma ei mainita opetussuunnitelman perusteissa, mutta uusissa opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että myös tiedostamattomat tekijät muovaavat koulun toimintakulttuuria. Lisäksi mainitaan aikuisilta oppilaille siirtyvinä malleina muun muassa vuorovaikutuskäytännöt ja sukupuoliroolit. (POPS 2014, 24.) Koulun toimintakulttuurin taustalla vaikuttavat asenteet muuttuvat hitaasti. Tuija Metson tutkimuksen mukaan koulun henkilökunta on yleensä jakautunut tehtäviinsä perinteisten sukupuoliroolien mukaan. Lapsi oppii koulun esimerkin avulla, että naiset sopivat hoiva- tai siivoustehtäviin sekä pienten lasten opettajiksi kun taas miehet tekevät tekniikan huolto- ja korjaustöitä sekä opettavat ylempiä luokkia ja johtavat koulua. Näin koulun toimintakulttuuriin kätkeytyvä piilo-opetussuunnitelma eri sukupuolille sopivasta ammatista tukee ja vahvistaa perinteisiä sukupuolirooleja. Metso toteaa, kuten Broadykin, että piilo-opetussuunnitelma pitää saada näkyväksi ja tietoa sen eri ilmenemismuodoista pitää lisätä. (Broady 1986, 15, 33, 99; Metso 1992, 272–273.) Vain avoimesti keskustelemalla koulun toimintakulttuurin piilloisista tavoitteista voidaan edistää tasa-arvoa kouluissa.

Koulussa on jo totuttu yksinhuoltaja- ja uusioperheisiin, mutta koulun perinteitä kunnioittava toimintakulttuuri sisältää hetero-ydinperheen oletuksen. Kouluhallinnon kaavakkeet ja oppilastietokyselyt perustuvat oletukselle, että lapsella on tasan kaksi eri sukupuolta olevaa vanhempaa: äiti ja isä. Vanhempainvartit, koulun juhlat sekä äitien- ja isänpäiväkortit saattavat olla perinteisesti ajattelevalle opettajalle ongelma (Urho 2014, 40).

Opetussuunnitelman perusteissakin edellytetään toimintakulttuurin jatkuvaa kehittämistä. Kehittämiskeinoista nostetaan tärkeäksi toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja siihen sisältyvien koulun yleisten tavoitteiden vastaisten käytänteiden tunnistaminen ja korjaaminen. (POPS 2014, 24.)

2.2 Tasa-arvotavoite uusissa opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuslaki määrittelee yhdeksi opetuksen tavoitteeksi kehittää yhteiskuntaa tasa-arvoisemmaksi ja sivistyneemmäksi. Tavoitteen saavuttamiseksi lapsia pitää kasvattaa eettisesti vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi. (Perusopetuslaki 628/1998, 5.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet määrsivät, että ”opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä.” (POPS 2004, 14.) Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet painottavat tasa-arvoa huomattavasti enemmän ja monipuolisemmin. Ne korostavat yhteiskunnan monimuotoisuutta ja moniarvoisuutta sekä jatkuvaa vuoropuhelua paikallisten ja laajempien kulttuurien välillä ja sisällä. Tekstissä koulu

kuvataan yhteiskunnan osana ja oppivana yhteisönä, jonka tehtävä on yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen. Perusoletus on, että kaikkia yhteisön jäseniä kohdellaan samanarvoisina huomioon ottaen yksilön tarpeet ja ominaisuudet. Perusoikeudet ja osallistumismahdollisuudet pitää turvata jokaiselle. (POPS 2014, 26–27.)

Vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelman perusteet eroavat toisistaan paljon juuri tasa-arvoon liittyvien tavoitteiden ja määräysten kirjaamisessa. Tasa-arvo mainitaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa 21 kertaa, vuoden 2014 perusteissa 48 kertaa. Valtioneuvoston selonteossa naisten ja miesten tasa-arvosta (2010) mainitaan, että peruskoulua lukuun ottamatta kaikilta oppilaitoksilta edellytettiin tasa-arvosuunnitelman tekoa vuonna 2005. Hallitus sai eduskunnalta ohjeen seurata sukupuolten tasa-arvon kehittymistä peruskoulussa, ja yllä mainitun selonteon perusteella se antoi ohjeen parantaa kasvatus- ja opetusalan tasa-arvoisuutta. Selonteon seurauksena sukupuolinäkökulma valtavirtaistetaan koskemaan kaikkea valtion ja kunnan päätöksentekoa ja valmistelutyötä. Valtavirtaistaminen edellyttää virkamiehiltä tasa-arvonäkökulman huomioon ottamista kaikessa toiminnassaan. Hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa määrätään, että koulujen toimintakulttuurin tulee edistää tasa-arvoa ja purkaa sukupuoleen perustuvaa segregatiota muun muassa oppiainevalinnoissa. Tasa-arvosuunnitteluveto laajennetaan myös peruskoulua koskevaksi. Erikseen mainitaan, että koulutuksessa tyttöjen ja poikien yksilölliset ominaisuudet, vahvuudet ja tarpeet otetaan huomioon. Lisäksi heitä tuetaan tekemään valintojaan sukupuolesta riippumatta. (Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015. 2012, 17–18, 25–26, Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 2010, 15, 28.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että oppilaat rakentavat peruskouluvuosinaan omaa sukupuoli-identiteettiään ja heidän käsityksensä omasta seksuaalisuudestaan kehittyä. Koulun tulee käytänteillään ja arvoillaan edistää sukupuolten tasa-arvoa ja tukea oppilaita oman identiteettinsä rakentamisessa. Oppilaita rohkaistaan omien mahdollisuuksiensa tunnistamiseen ja suhtautumaan kaikkeen opiskeluun ilman sukupuolisidonnaisten roolimallien vaikutusta. Sukupuolitietoisuus ja moninaisuuden arvostaminen näkyvät opetuksessa, työtavoissa, opetusmateriaaleissa ja oppimisympäristöissä. (POPS 2014, 26–27.) Sukupuolitietoisessa opetuksessa ja kasvatuksessa sukupuoli otetaan huomioon ja pyritään tasa-arvoon luokittelematta oppilaita stereotyyppisesti perinteisten sukupuoliroolien mukaan. Myös sukupuolen moninaisuus otetaan huomioon. Aiemmin opetussuunnitelmissakin tavoitteena ollut sukupuolineutraali opetus pyrki kohtelemaan kaikkia lapsia samalla tavalla sukupuolesta riippumatta, mutta tutkimuksen mukaan stereotyyppiset sukupuoliroolit vahvistuivat, koska piiloisia asenteita ja käytänteitä ei tunnistettu. (Tanhua 2012. 38–39, Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 2010, 119.)

Tasa-arvon käsite koulutuksessa on tarkoittanut eri aikoina ja eri yhteyksissä tasa-arvoa eri näkökulmista. Liekki Lehtisalo ja Reijo Raivola (1992) ovat kirjoittaneet tasa-arvokäsityksistä koululaitoksessa. 1960-luvulla koulutuspolitiikan avulla pyrittiin koulutukselliseen tasa-arvoon. Sen edellytyksenä nähtiin ainakin osittainen yhteiskunnallinen ja taloudellinen tasa-arvo. Yhteiskunnallinen tasa-arvo määriteltiin vuonna 1973 koulutuskomitean mietinnössä koostuvaksi yhdenvertaisuudesta poliittisesti ja lain edessä, kaikkien saatavilla olevasta perusturvallisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta sekä jokaisen osallistumismahdollisuuksista. Lehtisalo ja Raivola pohtivat koulutuspoliittisen tasa-arvoajattelun suuntauksia. Heidän mukaansa tasa-arvo voi tarkoittaa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, jolloin kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet päästä koulutukseen. Koulutuksessa älykkyys ja taidot määräävät oppilaan saavutukset ja jatkokoulutuspaikan. Oppimistuloksien tasa-arvoistamisessa heikoimpia oppilaita tuetaan, jotta he saavuttaisivat samat perustaidot kuin nopeammin oppivat oppilaat. Myös ennen kouluuntuloa muodostuneita eroja pyritään tasoittamaan esiopetuksen avulla. Tasa-arvoiseen yhteiskuntaan pyrittäessä pitää kuitenkin muistaa, että koulun sosialisatiomalli perustuu aina jonkin ryhmän arvoihin ja että koulu pyrkii säilyttämään juuri niiden arvojen mukaista yhteiskuntarakennetta. (Lehtisalo & Raivola, 1992. 59–71.)

Leena-Maija Rossi esittää yhdeksi tasa-arvon tarkastelun keinoksi etsiä epätasa-arvoa tuottavat syyt. Ihmiset saattavat joutua eriarvoiseen asemaan iän, yhteiskuntaluokan, vammaisuuden, sukupuolen, seksuaalisuuden, kansallisuuden, uskonnon tai ihonvärin vuoksi. (Rossi 2010, 35.) Perusopetuksen perusteissa luetellaan samoja asioita määriteltäessä perusopetuksen kehittämisen ohjeiksi tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate. (POPS 2014, 13.) Erityisesti sivulla 16 on ohje:

Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa. Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja.

2.3 Historia oppiaineena koulussa

Jorma Kalela (1992) toteaa historian olevan historianutkijoiden tulkintoja menneistä tapahtumista. Historiantutkijan kertomuksen totuudellisuus määrittyy tiedeyhteisön teoreettisen hyväksymisen kautta. Todenmukaisuutta arvioitaessa joudutaan pohtimaan tekstiä, jolla historianutkija nivoo

yksittäiset tutkimustuloksensa yhtenäiseksi kertomukseksi. Kalelan mukaan tällainen kertomus on usein ”lähempänä fiktiota kuin faktaa”. (Kalela 1992, 29, 34–35.)

Pirkko Pitkäsen (1992) mukaan historianopetuksen tavoitteena on välittää oppilaille tietoa halutuista aiheista mahdollisimman objektiivisesti. (Pitkänen 1992, 8.)

Vuoden 2014 Opetussuunnitelman perusteissa määrätään muun muassa seuraavaa:

Vuosiluokilla 4-6 historian opetuksen tehtävänä on perehdyttää oppilaat historiallisen tiedon luonteeseen, tiedon hankkimiseen sekä peruskäsitteisiin. Pyrkimyksenä on herättää oppilaiden kiinnostus menneitä aikaa, ihmisen toimintaa, sen merkitystä ja ymmärtämistä kohtaan. Perusteissa määritettyjen sisältöjen opetuksessa korostetaan toiminnallisia ja elämyksellisiä työtapoja. (POPS 2014, 286).

Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota oppilaiden ominaisuuksien lisäksi oppiaineiden ominaispiirteisiin, opetusryhmän erityislaatuun, kulloiseenkin oppimistilanteeseen sekä opetukselle asetettuihin yleisiin ja yksilöityihin tavoitteisiin. Erityisesti opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että sukupuolittuneet asenteet ja käytänteet sekä niiden muuttaminen pitää ottaa huomioon opetustapaa valitessa. (POPS 2014, 28) Työtapoina mainitaan muun muassa kerronta, draama, leikki, pelit, tutkiva työskentely, ongelmanratkaisu, mielikuvituksen käyttö ja taiteellinen toiminta.

Tavoitteeksi asetetaan myös tiedon kriittinen käsittely ja historian tutkimuksen periaatteisiin tutustuminen. Lukutaidon tärkeys korostuu historian opiskelussa:

Opetuksen tavoitteena on kehittää historian tekstitaitoja: taitoa lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä. (POPS 2014, 286).

Vuoden 2014 Opetussuunnitelman perusteet mainitsevat identiteetin 134 kertaa, vastaavasti vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteissa identiteetti mainitaan 47 kertaa. Erityisesti historian osalta lapsen identiteetin kehittyminen mainitaan toivottuna seurauksena siitä, mitä lapsi oppii yhteiskunnan toiminnasta eri aikoina, arvoista, yksilöiden merkityksestä ja ihmisten toiminnan motiiveista.

Tarkoituksena on tukea oppilaiden identiteetin rakentumista sekä edistää heidän kasvuun aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi. (POPS 2014, 286).

Opetussuunnitelman perusteissa annetaan mahdollisuus laatia paikallinen opetussuunnitelma joko ainejakoisena tai eheytetyn opetuksen periaatteita noudattaen. (POPS 2014, 8.) Eheytyttyä opetuksessa opittavaa ainesta ei jaeta perinteisiin oppiaineisiin vaan opetus on kokonaisvaltaista,

opetettavaa aihetta käsitellään monipuolisesti ja sen avulla lapset oppivat niin matematiikan kuin historiankin taitoja. Lukujärjestyksessä ei ole tunteja määritelty aineittain. Myös eheytetyn opetuksen opetussuunnitelmaan otetaan eri aineiden oppisisällöt mukaan. Tässä tutkielmassa keskityn oppiaineista historiaan itsenäisenä oppiaineena.

2.4 Oppikirja

Vuonna 1754 Turun Tuomiokapituli antoi tiede- ja koululaitoksen opetuksen järjestämisohjeet. Ohjeissa muun muassa kehoitetaan opettajaa läksyä antaessaan selittämään läksyt ja yhdistämään uusi tieto oppilaan aiemmin oppimaan. Myös mekaanista ulkolukua pitäisi syventää, jotta oppilas pystyisi käsittämään kokonaisuuksia ja ymmärtämään oppimaansa. Koulukirjat pitäisi lukea tarkkaan ja huolellisesti. (Leinberg, K. G. 1884, 152–153.) 1700-luvulla oppikirjat Turun oppikouluissa ja yliopistossa olivat vielä latinan- tai saksankielisiä eikä tasa-arvosta puhuttu. 1600-luvulta alkaen seurakunnat perustivat pitäjänkouluja, kyläkouluja ja kiertokouluja, ja 1700-luvulla perustettiin tehtaankouluja. Suomenkielisiä oppikirjoja ei ollut. Antti Lappalainen kirjoittaa, että oppikirjoja alettiin julkaista suomeksi 1800-luvulla. J. Frosteruksen Hyödyllinen Huvitus Luomisen töistä sekä E. Lönnrotin Kalevala toimivat osaltaan opettajan työvälineinä. Lönnrotin Suomalainen lukemisto ilmestyi vuonna 1843 ja Antero Vareliuksen Enon opetuksia luonnon asioista 1843. Historia oli tuolloin jo oppiaineena ja 1849 SKS kustansi J. G. A. Hallsténin kirjoittaman Lyhy Suomen Historia ja Maantiede kansakoulujen tarpeeksi -oppikirjan. (Lappalainen 1992, 131.)

Oppikirjojen kustantaminen on Suomessa keskittynyt muutamalle isolle kustantamolle. Peruskoulut saavat valita oppikirjat ja -materiaalit käyttövarojensa puitteissa. Suurimmat oppikirjakustantamot seuraavat opetussuunnitelmatyöskentelyä ja pyrkivät aina tarjoamaan uusimpien ohjeistuksien mukaisia opetusmateriaaleja. Kustantajat markkinoivat aktiivisesti kirjojaan ja oheismateriaalejaan opettajille. Oppikirjoja julkaistaan oppiaineittain ja lisäksi joitain materiaaleja julkaistaan yleisteemoihin kuten tapakasvatukseen tai kiusaamiseen liittyen.

Tässä tutkielmassa keskityn tarkastelemaan historian oppikirjasarjojen tekstikirjoja. Historian opetuksen avuksi kustantajat tarjoavat oppikirjoja, opettajan oppaita ja oheismateriaaleja sekä työkirjoja. Lisäksi erilaisia oppimisvaikeuksia omaaville voidaan tukitoimena tarjota äänikirjoja. Lähes kaikissa kouluissa käytetään historian oppikirjaa, jonka lapsi saa käyttöönsä ja jota hän käyttää myös kotona kotitehtäviensä tekemiseen. Työkirjojen käytöstä on jouduttu monessa koulussa luopumaan pienenevien määrärahojen vuoksi.

Vuoden 2014 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määrittelevät oppimateriaalit osaksi oppimisympäristöä tilojen, toimintakäytäntöjen, välineiden ja palveluiden lisäksi. Samalla muistutetaan, että yksilön ja yhteisön kasvun, oppimisen ja vuorovaikutuksen tukeminen on kaikkien oppimisympäristöjen tehtävä. (POPS 2014, 27.) Oppikirjat ovat osa koulussa käytettäviä oppimateriaaleja, joten niidenkin tehtävänä on tukea kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa (2012) todetaan, että opetushallitus ja oppikirjakustantajat tekevät yhteistyötä, jotta saataisiin sukupuolten tasa-arvoa toteuttavia oppimateriaaleja. Sukupuolten tasa-arvo on siten myös oppimateriaalien arviointikriteerinä. (Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015, 27.)

Pauli Arola (1992) kirjoittaa historian opetuksesta kerronnan keinoin ja korostaa oppikirjan merkitystä. Arolan mukaan historian oppimateriaalilla ja varsinkin oppikirjan kertomuksellisuudella on suuri merkitys oppilaan oppimiselle ja tiedonkäsityksen muotoutumiselle. Samalla ne ohjaavat opettajan työtä. Pitkän työkokemuksen perusteella hän toteaa, että ”kouluissa opetetaan oppikirjaa, ei opetussuunnitelmaa”. (Arola 1992, 12.) Myös Lauri Kemppinen (2009) näkee ongelmia historian opetuksen paljolti oppikirjaan perustuvissa työtavoissa. Opetuksen tavoitteena on, että oppilaat ymmärtävät historian olevan eri tutkijoiden tulkintoja erilaisista lähteistä, mutta oppikirjassa historian tapahtumat esitetään yhtenä riidattomana totuutena. Kemppisen mukaan vasta harvat opettajat esittävät oppilailleen oppikirjan näkemyksestä poikkeavia historian tulkintoja. (Kemppinen 2009, 141, 146.) Kemppinen jatkaa, että oppikirjan seuraaminen opetuksessa yleensä varmistaa opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen, koska kirjantekijät ja kustantajat pyrkivät tekemään oppikirjoista opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaiset. Osittain tästä johtuen aihevalikoima on Kemppisen mukaan kaikissa historian oppikirjoissa lähes sama. Opettajan oheismateriaalit ohjaavat käyttämään opetussuunnitelman perusteissa mainittuja toiminnallisia työtapoja, lisäksi työkirjoissa on toiminnallisia tehtäviä. (Kemppinen 2009, 143–145; POPS 2014, 286, 288.)

Varsinkin reaaliaineiden oppitunneilla opetettavaa aihetta käsitellään tavoitteiden ja opetussuunnitelman ohjeiden mukaan monipuolisin opetusmenetelmin pääosin muun materiaalin kuin oppikirjan avulla. Oppilaille jää kotiläksyksi yleensä asioiden kertaaminen kirjan avulla. Myös lasten vanhemmat korostavat oppikirjan tekstien lukemisen tärkeyttä lapsen valmistautuessa kokeisiin. Oppikirjan tekstiä luetaan kodeissa kuin se esittäisi absoluuttisen totuuden opiskeltavasta aiheesta. Jos opettaja käyttää arviointityökaluna oppikirjan oheismateriaalina toimitettavia kokeita, oppikirjan merkitys ja auktoriteetti oikean tiedon lähteenä vahvistuu.

3 TYTTÖJEN JA POIKIEN TASA-ARVO KOULUSSA TUTKIMUSTEN VALOSSA

Kirsten Reisby (1998) on tutkinut Tanskan peruskoulua tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta. Hän toteaa, että koulussa vallitsee illuusio tasa-arvosta ja että koululaitosta pidetään sukupuolineutraalina, mutta todellisuudessa koululaitos kuten yhteiskuntakaan ei ole tasa-arvoinen. Reisby käyttää nimitystä tasa-arvoideologia kuvaamaan tilannetta, jossa eriarvoisuus koulussa on tutkimuksilla osoitettu todelliseksi, mutta sitä ei useinkaan havaita. (Reisby 1998, 16.)

Christine Skelton, Bruce Carrington, Becky Francis, Merryn Hutchings, Barbara Read ja Ian Hall (2009) ovat tutkineet opettajien suhtautumista lapsiin Britanniassa. Valtaosa, 71 prosenttia, opettajista kohteli lapsia oppitunneilla eri tavalla lasten sukupuolesta riippuen. Opettajat selittivät syyksi opetustapaansa stereotyyppiset sukupuolikäsitykset, huolen poikien heikommasta oppimisesta ja oletuksen sukupuolisidonnaisista oppimistavoista. Niin opettajat kuin oppilaatkin näyttivät ihailevan maskuliiniseksi miellettyjä käyttäytymismalleja. Poikatytöt, ”tomboys” saivat osakseen niin poikien, tyttöjen kuin opettajienkin arvostusta kun taas feminiinisesti käyttäytyvät pojat joutuivat pahimmillaan homofobisen kiusaamisen kohteeksi. (Skelton, Carrington, Francis, Hutchings, Read & Hall 2009, 194–196.)

Jan Einarsson ja Tor G. Hultman (1984) ovat tutkineet Ruotsissa kielenkäyttöä oppitunneilla. Heidän mukaansa pojat käyttävät kaksi kolmasosaa ja tytöt yhden kolmasosan lasten puheajasta oppituntien opetuskeskusteluissa. Einarsson ja Hultman käyttävät käsitettä ”kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma” kuvaamaan opettajan varsinaisen opetussuunnitelman mainitsemattomiin tavoitteisiin pyrkimisessä käyttämiä erilaisia keinoja lapsen sukupuolen mukaan. Tytöille puhutaan kuin pikkulapsille ja pojille puhuttaessa käytetään asiallisempaa kieltä ja ääntä. Einarsson ja Hultman selvittivät, että pojat puhuivat enemmän vapaamuotoisissa opetuskeskusteluissa, keksivät omaa sanottavaa ja uusiakin ideoita ja puhuivat myös epävarmoista asioista. Tyttöjen puhe korostui mekaanisesti tekstiä toistavissa vastauksissa eivätkä tytöt mielellään esittäneet keskeneräisiä ideoita tai epävarmaa pohdintaa. Myös oppilaiden käyttäytymisroolit luokassa ovat sukupuolisidonnaisia. Niin sanotut apuopettajat, järjestyksen ylläpitäjät ja opettajan apulaiset, ovat

poikkeuksetta tyttöjä. Poikien käyttäytymisrooleissa korostuu vallankäyttö kielen avulla. (Einarsson & Hultman 1984; 12, 60–61, 82, 212–214, 227–228.)

Timothy Frawley (2005) kehottaa opettajia tunnistamaan ja poistamaan sukupuoliennakkoluuloja, koska ne voivat rajoittaa oppilaiden kunnianhimoa ja saavutuksia. Hän kirjoittaa stereotyyppisen sukupuolittamisen tuhoavasta vaikutuksesta niin tyttöjen kuin poikienkin koulunkäyntiin, ammatinvalintaan ja tunne-elämään. Frawley kuvailee Yhdysvaltain kouluissa tehtyjä tutkimuksia, joissa opettajien huomattiin puhuttelevan poikia nimeltä useammin kuin tyttöjä ja antavan enemmän sekä positiivista että negatiivista palautetta pojille kuin tytöille. Opettajat kehuvat, ohjaavat ja moittivat oppilaitaan eri tavoin oppilaan sukupuolesta riippuen. Frawley neuvo opettajia suhtautumaan kriittisesti opetusmateriaaleihin, koska niin kirjojen kuin tietokoneohjelmienkin on todettu vahvistavan stereotyyppisiä sukupuolirooleja. Kouluyhteisön pitäisi hänen mukaansa kannustaa tyttöjä ottamaan riskejä, uskomaan itseensä ja toimimaan johtajina ja poikien tulisi saada olla herkkiä ja helliä eikä heitä saa kieltää näyttämästä tunteitaan. Frawley painottaa sukupuoleen perustuvan ryhmien muodostamisen opettavan lapsille, että sukupuolet oppivat asioita eri tavalla. Hän kysyy, erottelisivatko opettajat lapsia samalla tavalla rodun, uskonnon tai fyysisten ominaisuuksien mukaan. (Frawley 2005, 221–227.)

Myös Suomessa on tutkimuksilla osoitettu, ettei koululaitos ole kaikilta osin tasa-arvoinen, vaikka opetussuunnitelmat on laadittu tasa-arvo-oletuksen pohjalle. Tässä luvussa kerrotaan lyhyesti Suomessa tehdyissä tutkimuksissa saaduista tuloksista sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta koulussa.

3.1 Sukupuoli ja seksuaalisuus

Kun peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 mainitsivat tasa-arvon tai oppisisältöjen yhteydessä sukupuolen viisi kertaa, vuoden 2014 versiossa sukupuoli mainitaan jo 36 kertaa. Useimmiten sukupuoli-sana esiintyy puhuttaessa tasa-arvosta eri yhteyksissä mutta myös ohjeissa ottaa huomioon lapsen sukupuoli ja tukea lapsen identiteetin kasvua ja muuta kehitystä sukupuolesta riippumatta. Perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi asetetaan myös lisätä ”tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta” (POPS 2014, 16).

Käsite ”sukupuoli” suomen kielessä viittaa sekä biologiseen että sosiaaliseen ja kulttuuriseen sukupuoleen. Sukupuoli on aikaan ja kulttuuriin sidoksissa. Myös kielellisesti sukupuoli-sanan merkitys muokkautuu jatkuvasti. Englannin sanaa sex käytetään puhuttaessa biologisesta sukupuolesta, kun taas gender viittaa englannissa sukupuolta ilmentävään käyttäytymiseen. Kun lapset koulussa sukupuolitetaan biologisten näkyvien ominaisuuksiensa, siis lisääntymiselintensä,

perusteella, heidän samalla oletetaan käyttäytyvän biologiseen sukupuoleensa liitettyjen rooliodotusten mukaan. Sukupuolittaminen laajenee koskemaan lapsen kaikkia ominaisuuksia, oppimiskykyä ja tapaa oppia uusia asioita. Näin biologinen sukupuoli yhdistetään yhteisön määrittelemiin sukupuolinormeihin. Englannin sana gender viittaa sukupuolen yhteiskunnallisesti näkyvään ilmentymään, sosiaaliseen sukupuoleen, joka on muokkaantunut yhteisön normien mukaiseksi. Sosiaalisen sukupuolikäsityksen mukaan ihminen muuttaa käyttäytymistään biologisesta sukupuolestaan riippumatta tai sen mukaisesti vastaamaan yhteisön vaatimuksia ja odotuksia. Sukupuoli voidaan siis ymmärtää vain biologisena tai laajemmin sosiaalisena ja yhteiskunnallisena, kulttuurisidonnaisena. (Juvonen, Rossi & Saresma 2010, 12–13; Rossi 2010, 21–22, 27.)

Lynda Measor ja Patricia J. Sikes kirjoittavat, että biologisen deterministisen teorian mukaan maskuliinisten ja feminiinisten asenteiden, taipumusten, kykyjen ja temperamenttien erot selittyvät biologisilla tekijöillä kuten kromosomeilla ja hormoneilla. Measor ja Sikes jatkavat, että biologisen deterministisen teorian mukaan myös sukupuoli-identiteetin kehittyminen samoin kuin kognitiivisten taitojen ja persoonallisuuden kehitys johtuvat yksinomaan kromosomiperimästä. Sukupuolten eroja pidetään luonnollisina, biologiaan pohjautuvina, eikä niihin voi kasvatuksella vaikuttaa. Lapsen rohkaisu hänelle biologisen sukupuolen mukaan määriteltyihin tavoitteisiin pyrkimiseen luonnollistetaan. (Measor & Sikes 1992, 5–6.) Sukupuolen kulttuurinen ja sosiaalinen muodostuminen laajentaa käsitystä sukupuolesta pelkkien biologisten ominaisuuksien lisäksi siihen, millainen ihminen on. Kirsten Reisby (1998, 15) laajentaa käsitystä sukupuolesta myös siihen, millaiseksi ihminen tulee. Hänen mukaansa ihmisen tulee voida vaikuttaa oman sukupuolensa muodostumiseen.

Vera Tripodi pohtii kirjassaan Sukupuolen filosofia (2014, 69–74) sosiaalisen ja biologisen sukupuolen eroja ja sukupuolten määrää. Hän kyseenalaistaa ihmisen määrittelyn sukupuolielinten mukaan ja toteaa muun muassa, että tavallisessa elämässä määrittelemme ihmisen sukupuolen tarkastelematta hänen sukupuolielimiään. Tärkeämpänä pidetään sitä, miten ihminen käyttäytyy ja ilmaisee itseään sosiaalisissa tilanteissa. Tripodi huomauttaa myös, että tiukka dikotomia mies- ja naispuolisiin ihmisiin on länsimaisen kulttuurin piirre. Hän mainitsee Amerikasta, Intiasta ja Tyynen meren valtioista useita kulttuureja, joissa sukupuolta ei määritellä pelkästään naiseksi ja mieheksi. Sukupuolijako ei rajoitu pelkästään biologiseen ja sosiaaliseen, sex – gender -jakoon, vaan sukupuoli on käsitteenä monimuotoisempi.

Tripodi kertoo Fausto-Sterlingin Brown-yliopiston ryhmän kanssa tekemästä tutkimuksesta, jossa todettiin, että 1,7 % syntyvistä lapsista on intersukupuolisia. (Fausto-Sterling 1993. *The Five Sexes*.) Tutkimuksen tuloksen perusteella voidaan päätellä, että tuhannesta lapsesta 17:llä on sekä

feminiinisinä että maskuliinisina pidettyjä sukupuolielimiä tai -kromosomeja. Mieluummin kuin kahteen sukupuoleen olisikin hyvä keskittyä sukupuolen vaihtelevuuteen. Tripodi mainitsee myös lastenlääkäri Ian. A. Aoronsonin Yhdysvalloissa organisoiman NAFTI-yksikön, joka pyrkii muuttamaan intersukupuolisten vastasyntyneiden sukupuolielinten leikkaamiskäytäntöä. Naftin tavoitteena on myös uuden ja monipuolisemman sukupuolinimikkeistön kehittäminen. (Tripodi 2014, 69–74.) Myös Suomessa intersukupuolisia lapsia leikataan vastasyntyneinä. Lastenkirurgian erikoislääkäri Mika Venhola on kirjoittanut artikkeleita ja antanut haastatteluja, jotta pikkulasten sukupuolielimiä ei poistettaisi ja muutettaisi. Venholan mukaan kirurginen sukupuolielinten muokkaus pitäisi jättää lapsen itsensä myöhemmin päätettäväksi. Sukupuoli ei ole määrättävissä leikkaamalla lapsi vanhempien tai lääkärin sukupuolimielikuvia noudattavaksi. (Tehy.fi) Perusteina vastasyntyneiden kosmeettisille sukupuolenkorjausleikkauksille julkisessa keskustelussa Suomessa mainitaan kiusaamisen pelko ja koulujen tapa jakaa lapset sukupuolen mukaan. Vuonna 2014 Saksassa säädettiin lailla, että syntyviä lapsia ei enää tarvitse määrittellä joko pojiksi tai tytöiksi. Sukupuolen kirurgisia korjauksia ei automaattisesti enää tehdä, mutta toisinaan Saksassakin lapsi leikataan vastaamaan perinteistä käsitystä työstä tai pojasta. Mahdollisuus jättää sukupuoli määrittämättä tarjotaan Saksassa vain intersukupuolisina syntyneiden lasten vanhemmille. (yle.fi, hs.fi) Maltan parlamentti hyväksyi huhtikuussa 2015 translain, joka kieltää intersukupuolisen lapsen tahdonvastaisen sukelinkirurgian ilman lääketieteellisiä perusteita. Lapsen sukupuolta ei tarvitse määrittää ennen 14 vuoden ikää ja ihmisellä on oikeus valita itse oma sukupuolensa. (seta.fi, Times of Malta.) Suomen translaki sisältää edelleen kohtia, jotka loukkaavat ihmisarvoa ja ihmisen ruumiillista koskemattomuutta. Amnestyn mukaan ”lisääntymiskyvyttömyyden poistamista laista on vaatinut muun muassa YK:n kidutuksen vastainen erityisraportointi”. (Amnesty.fi)

Lapset ryhmitellään koulussa sukupuolen mukaan tyttöihin ja poikiin. Oletus on, että ryhmät ovat fyysisesti ja käyttäytymiseltään lähes homogeenisia. Koulun ulkopuolinen yhteiskunta alkaa hyväksyä intersukupuolisina syntyneet lapset, eikä lapsen mahdollisesti tiukkaan biologiseen normiin sopimattomia sukupuolielimiä enää automaattisesti leikata pois. Koulussa voi siten olla lapsi, joka ei ole ulkoisesti vallitsevan normin mukainen. (Urho 2014, 39.) Opetussuunnitelman perusteet 2014 velvoittavat koulua purkamaan sukupuolittavia käytäntöjään, jotta myös sukupuolisilta tunnusmerkeiltään erilaiset lapset voivat kokea kuuluvansa kouluyhteisöön.

Ihminen on aikaisemmin länsimaissakin varsinkin lääketieteessä nähty kokonaisuutena, yksilönä enemmän kuin oman sukupuolensa edustajana antiikista 1500-luvulle. Vähitellen 1800-luvulla ihmisiä alettiin tiukasti sukupuolittaa kahteen sukupuoleen, joita pidettiin monessa suhteessa toisilleen vastakkaisina. Käsitykset naisten ja miesten erilaisuudesta poikkesivat

toisistaan. Liberaalifeministit pyrkivät osoittamaan, että naiset pystyvät samoihin saavutuksiin kuin miehet, kun taas Charles Darwin sai julkisuutta ilmoittaessaan, että miehet ovat kaikessa toiminnassaan yliverkaisia naisiin nähden. (Measor & Sikes. 1992, 1-6, Rossi 2010, 21–26.)

Sara Heinämaa, Martina Reuter ja Kirsi Saarikangas (1997) mainitsevat sukupuolikäsityksistä myös fenomenologisen käsityksen ja psykoanalyttisen teorian sukupuolesta. Psykoanalyttisessä teoriassa, kuten muissakin teorioissa, nähdään eroja paitsi naisten ja miesten välillä myös saman sukupuolen sisällä. Ihmisen kokema oma sukupuoli saattaa olla piirteiltään muuttuva. Fenomenologinen sukupuolikäsitys taas korostaa ihmisen sukupuolta elettyinä toiminnallisena todellisuutena, ihmisen käyttäytymisenä. Tässäkin ajattelutavassa dikotominen biologinen sukupuoli ajattelu kyseenalaistetaan ja sukupuolen ymmärretään olevan tulkittavissa moninaisemmin. (Heinämaa, Reuter & Saarikangas, 1997, 8–13.)

Vera Tripodi (2014, 15, 37–39) perustaa sukupuolen filosofiaansa muun muassa Simone de Beauvoirin ja Judith Butlerin teoksissaan esittämiin ajatuksiin. Simone de Beauvoirin (2009) mukaan ihmisen malli, perusidea, on mies, johon naista verrataan. Nainen on ominaisuuksiltaan heikompi, vähempiarvoinen ”toinen”. Sukupuolijärjestelmä perustuu jyrkkään kaksijakoiseen hierarkiaan. Poikien ajatellaan olevan tyttöjä älykkäämpiä ja pojista kasvatetaan miehiä, tytöistä naisia. Yhteiskunnan kasvatuskäsitykset ja sukupuoli odotukset perustuvat myytteihin Naisesta. Myyttien syntymiseen on vaikuttanut niin naisten alisteisen aseman selittäminen luonnolliseksi ilmiöksi kuin poliittisen järjestelmän tarve rakentaa vakaa miesten hallitsema valtion hallinto- ja talouskoneisto. Beauvoir toteaa tiukkojen sukupuolikäsitysten ja roolivaatimusten rajoittavan sekä tyttöjen ja naisten että poikien ja miesten elämää. Kaikkien on sopeuduttava oman biologisen sukupuolensa mukaisiin rooleihin. (Beauvoir 2009. 50, 96–97, 141, 146, 160–162; Beauvoir 2011. 23, 35–36, 667, 674–675.) Beauvoirin mainitsemat rajoitukset näkyvät historian oppikirjoissa erityisen selvästi Spartasta kertovissa kappaleissa, joissa korostetaan miehisiä vaatimuksia, joista poikkeaminen ei ollut mahdollista. Poikkeuksesta poika, joka ääntä päästämättä antoi varastamansa ketun raadella itsensä hengiltä, nostetaan esikuvaksi sekä kuvataan rohkeana ja hienona ihmisenä. Riippuu opettajan tulkinnasta, omaksuuko lapsi Spartan sukupuolimallia ihailevan ajatusmallin.

Judith Butler (2008) kyseenalaistaa sex – gender -ajattelun ja muistuttaa, että sukupuoli-identiteetti rakentuu ja muuttuu ihmisen elämän aikana. Butlerin mukaan käsite ”biologinen sukupuoli” ei ole yksiselitteinen eikä kattava. Sukupuoli muodostuu biologisten ominaisuuksien – jotka eivät ole jaettavissa vain kahteen ryhmään – lisäksi sosiaalisesti, poliittisesti ja kulttuurisesti rakentuneista identiteeteistä. Butler kyseenalaistaa biologisen sukupuolen määrittelytavat. Hän mainitsee muun muassa anatomiset, kromosomiset ja hormonaaliset perusteet, jotka kuitenkin eivät ole pysyviä tai ehdottoman kaksijakoisia. Butler kirjoittaa, että biologinenkin sukupuoli voi

olla pohjimmiltaan sosiaalisesti rakennettu. Ihmisen sukupuoli-identiteetti ei myöskään ole yhtenäinen eikä muuttumaton, vaan se rakentuu ja muuttuu jatkuvasti. Toisaalta ihmisen keho muuttuu, toisaalta sukupuolta ilmentävä käyttäytyminen ja käsitys omasta sukupuolesta kehittyvät jatkuvasti. Näin Butler kyseenalaistaa perinteisen sex/gender -jaottelun. Sukupuoli ei itsessään ole yksinäisenä olemassa, se tarvitsee aina vastakkaisen sukupuolen parikseen, sukupuoli on olemassa vain suhteessa toiseen sukupuoleen. (Butler 2008, 50, 54–57.) Suomen kielessä binaarinen jako sukupuoliin näkyy erityisen selvästi; puolet eli puoli osaa ihmisistä kuten mistä tahansa eliöistä tarvitsee täydentyäkseen toisen puolen. Suomessa puhutaan jopa kasvien sukupuolesta. Kieli määrittää kahtiajaon, puolittamisen. Näin suomen kielen perusoletus on dikotomia sukupuolen suhteen.

Butler kehittää myös Beauvoirin ajatusta, jonka mukaan perusoletus ihmisestä on mies. Miehen ja maskuliinisuuden määrittelyä ei yleensä vaadita, vaan ”mies” on pohjana kaikelle vertailulle. Näin ajatellen vain nainen on sukupuoli. (Butler 2008, 54–57) Englannin kielessä gender ja sex ovat sukupuolittamattomia sanoja, kun taas ihmisestä käytettävät sanat pohjautuvat man-sanaan ja ihmiseen viitataan yleisesti pronomini he, ellei kyseessä ole kohdullinen mies, womb-man eli woman, jolloin pronomini on she. Suomessa pronomini hän on neutraali, mikä luo mielikuvaa suomen tasa-arvoisesta suhtautumisesta sukupuoliin. Tällöin kuitenkin puoli-osan merkitys dikotomian ylläpitäjänä jää huomiotta.

Petri Sipilä (1998) kirjoittaa sukupuolen määrittelyongelmista. Hän pohtii sukupuolidikotomian perustelua luonnollisuudella. Hän muistuttaa, että kaikki muu ihmisen toiminta muokkaa ja paljolti tuhoaaakin luontoa, mutta seksuaalisuudesta puhuttaessa perinteisenä pidettyyn rooliin sopimattomista ihmisistä puhutaan luonnonvastaisina. Jos dikotomista sukupuolikäsitystä pidetään luonnollisena, maailmankuvan perustana ja jopa jumalallisena järjestyksenä, siitä tulee tabu, johon ei pidä puuttua ja jota ei saa muuttaa. Yleisiksi uskomuksiksi muuttuneita mielipiteitä ja instituutioita pyritään säilyttämään osana perinteitä. (Sipilä 1998, 22–25.) Koulun toimintakulttuurin yksi tehtävä on siirtää sukupolvelta toiselle yhteiskunnan hyväksi koettuja perinteitä. Luonnollisuudella perusteltu sukupuolidikotomia saattaa vaikuttaa koulun piilo-opetussuunnitelmassa aikuisten asenteiden kautta.

Elina Lahelma ja Tuula Gordon (1999) toteavat, että koulu muokkaa myös lapsen tapaa käyttää ruumistaan. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa ei enää eritellä edes liikunnassa tyttöjen ja poikien opetusta, vaan kaikki tavoitteet ja myös arvioinnin osa-alueet ovat kaikille yhteisiä sukupuolesta riippumatta. Silti sukupuolittuneet käsitykset ruumiista muokkaavat oppituntien ja muun koulun toiminnan käytäntöjä. Oppilaille opetetaan koulussa, miten pitää istua, odottaa puheenvuoroa, pitää tai olla pitämättä lakkia päässä, kolistella tai olla hiljaa. Aikuisten

tulkitsessa sääntöjä sukupuolittavasti lapset oppivat samalla, että pojille ja tytöille on erilaiset hyvän käytöksen normit. (Lahelma 1992, 29; Lahelma ja Gordon 1999, 104.)

R.W. Connell pohtii sukupuolen muodostumista ja toteaa, että valtaosa ihmisten välisistä fyysisistä eroista ei ole kahteen ryhmään jaettavissa. Fyysiset erot naispuolisiksi ja miespuolisiksi luokiteltujen ihmisten välillä myös muuttuvat iän myötä. Jopa ulkoiset sukupuolielimet kehittyvät samasta lähtökohdasta eivätkä syntymän hetkellä välttämättä eroa paljoa toisistaan. Lisääntymisvaiheessa nainen yleensä tuottaa munasoluja ja hänellä on kohtu, mutta ihmisen ikääntyessä naisen ja miehen vartalot alkavat muistuttaa enemmän toisiaan. Connell, kuten Vera Tripodi edellä, mainitsee intersukupuolisina syntyvän noin 1,7 % lapsista. Osalta tytöistä puuttuu toinen X-kromosomi kun taas osalla pojista on ylimääräinen X-kromosomi. Kromosomivaihtelujen kirjo on laaja. Myös ihmisen pituutta ja aivojen aktiivisten alueiden sijaintia pidetään sukupuolidikotomian kannalta merkittävänä, mutta niidenkin osalta yksilöiden väliset erot ja vastakkaisuudet osoittavat perinteisen binaarisen sukupuolimallin riittämättömyyden. Connell kirjoittaa useista tutkimuksista, joilla on pyritty osoittamaan psykologisia eroja naisten ja miesten välillä, ja toteaa, että eroja löytyy vain erityisesti tarkoin määritellyissä ja mitatuissa ominaisuuksissa erikoistilanteissa. Yleistettäviä eroja ei laajoissa tutkimuksissa ole Connellin mukaan löydetty. Hän toteaa, että psykologiset erot sukupuolien välillä syntyvät ihmisten pyrkiessä noudattamaan vallitsevia sosiaalisia käyttäytymisnormeja. (Connell 2002, 29–30, 40–46.) Koulussa lapsiin liitetään usein sukupuoleen sidottuja ominaisuuksia, kuten kiltteys ja rajuus tai matemaattinen ja kielellinen lahjakkuus. Niidenkin yhteys lisääntymiselimiin lienee yhteiskunnassa vallitsevien sukupuolisidonnaisten ennakko-odotusten mukainen myytti.

Kuten sukupuolien käsittäminen vastakohtaisiksi toisilleen myös seksuaalisuus kuvataan usein vastakohtaisuuksien kautta. Seksuaalisuus liittyy erottamattomasti sukupuoleen ja yksilön kokemukseen omasta sukupuolestaan. Seksuaalisuus määritellään yleensä seksuaalisen halun kohteen kautta. Homoseksuaalisuus esitetään poikkeavana heteroseksuaalisuuden ollessa vallitseva normi. (Juvonen, Rossi & Saresma 2010, 13; Rossi 2010, 23.)

Heteroseksuaalisuuden, seksuaalisuuden ja sukupuolen yhteys voidaan ymmärtää useilla eri tavoilla kirjoittaa Stevi Jackson artikkelissaan *Heterosexuality, Sexuality and Gender: Rethinking the Intersections*. Hän näkee sukupuolen ja seksuaalisuuden yksinomaan sosiaalisina ja kulttuurisina ilmiöinä. Tästä seuraa, että normaali määrittyy yhteiskunnan normien mukaiseksi eikä biologisten ominaisuuksien kautta. Jackson pohtii, kumpi on perustana toiselle, sukupuoli vai seksuaalisuus. Jacksonin mukaan ilman sukupuolikategorioita emme voisi luokitella seksuaalisia haluja tai identiteettejä saman sukupuolen ja eri sukupuolen mukaan. Toisaalta seksuaalisuus vaikuttaa sukupuoleen. Heteroseksuaalisuuden Jackson kirjoittaa olevan yhteiskunnallinen

järjestelmä, joka määrittää sekä miehen ja naisen välistä seksuaalista suhdetta että työn ja resurssien jakamista yhteiskunnassa. Lisäksi heteroseksuaalisuuden avulla määritellään muut seksuaalisuuden ilmenemät epänormaaleiksi ja poikkeaviksi. Heteroseksuaalisuuden ylivoimaisuus suhteessa muihin seksuaalisuuden muotoihin johtuu Jacksonin mukaan sen yhteiskunnallisesta roolista enemmän kuin seksuaalisesta merkityksestä. Sukupuoli on sosiaalisen ja kulttuurisen erottelun väline, joka vaikuttaa kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Jackson 2006, 39–44, 56–57.)

Koulussa lapsi muodostaa aktiivisesti sukupuoli-identiteettiään, ja opettelee samalla yhteisönsä seksuaalisuuden ilmentämisen tapoja. R.W. Connell kertoo tutkimuksista, joissa lapset oppivat aikuisilta, mitä pidetään sopivana. Lapset eivät kuitenkaan suoraan omaksu annettuja malleja vaan vaihtavat sukupuoliryhmästä toiseen kokeillen erilaisia sukupuolen ilmentämistapoja tai ottamatta sukupuolta lainkaan huomioon. Seksuaalisen käyttäytymisen mallia lapset ottivat omatoimisesti vanhemmilta lapsilta ja oppivat flirttailun ja treffeillä käymisen sosiaalisia sääntöjä. (Connell 2002, 13–16.)

Elina Lahelma ja Tuula Gordon (1999) kirjoittavat, että seksuaalisuus on osa sukupuolen rakentamista koulussa ja on läsnä koulussa koko ajan. Peruskoulun aikana lapset ja nuoret rakentavat vähitellen omaa seksuaalisuuttaan. He oppivat tapoja, joilla eri sukupuoliin suhtaudutaan, millainen koskettaminen on sallittua tai kiellettyä, miten toisten seksuaalisuutta voi kontrolloida seksistisillä huomautuksilla tai haukkumalla homoiksi tai lesboiksi. Seksismien Lahelma ja Gordon määrittelevät vallan käytöksi ja tavaksi kohdella toista sukupuolta vähempiarvoisena. (Lahelma 1992, 29; Lahelma ja Gordon 1999, 104.)

Sukupuolittaminen tiukasti vain kahteen sukupuoleen on aina ihmisen olemuksen ja toiminnan tulkintaa, koska jokaisella yksilöllä on kummankin sukupuolen ominaispiirteiksi määriteltäviä piirteitä. Jotta sukupuolittaminen onnistuisi, on kumpikin sukupuoli nähtävänä homogeenisena ryhmänä. Nämä binaarisen sukupuolittamisen tavat tuottavat sukupuolinormeja. Ne vaikuttavat ihmisten sukupuoliroolien syntymiseen ja muovautumiseen, käsityksiin miehisyydestä ja naiseudesta, kasvatuskäsityksiin, työnsaantiin, valtasuhteiden kehittymiseen ja yhteiskunnan muun normiston kehittymiseen. (Measor & Sikes 1992, 1–6; Rossi 2010, 21–26.) Sukupuolittamisen ongelmallisuutta lisää se, että ihmisen identiteetti myös sukupuolen esittämisen osalta muovautuu ja mahdollisesti muuttuu ympäristön ja kokemusten vaikutuksesta. Miesten esittäminen oppikirjoissa parrakkaina ja naisten pitkätukkaisina saattaa johtua kirjan kuvittajan tai kirjoittajien sukupuolisidonnaisista ulkonäkökäsityksistä.

Koulussa lasta tulisi uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaan kohdella tasa-arvoisesti sukupuolesta riippumatta. Tämä edellyttää opettajalta kykyä suhtautua lapseen pitäytymättä

minkään yksittäisen sukupuolikäsityksen määritelmiin kullekin lapselle sopivasta käyttäytymisestä. Opetussuunnitelmien perusteet edellyttävät myös sukupuolittuneista asenteista ja käytänteistä luopumista. Tieto erilaisista mahdollisuuksista tulkita lapsen sukupuolta on ensiarvoisen tärkeää purettaessa opettajien ja muun koulun henkilökunnan sukupuolittavia käyttäytymismalleja.

3.2 Kasvattaminen sukupuoleen

Jokainen tietää, mikä koulu on, kirjoittaa R.W. Connell kirjassaan Gender ja jatkaa, että yksi vaikeimmista tehtävistä on valita tilanne, jonka kaikki tuntevat, ja tarkastella sitä uudesta näkökulmasta. (Connell 2002, 12.) Koulun ajatellaan kasvattavan lapsia yhteiskuntakelpoisiksi ihmisiksi, jotka tietojensa ja taitojensa avulla pystyvät toimimaan vastuullisesti yhteiskunnan normien mukaan. Harvoin huomataan, että koulu kasvattaa lapsia myös omaksumaan tietynlaisen roolin, jonka puitteissa on sopivaa toimia. Koulu muokkaa lapsen identiteettiä juuri siinä vaiheessa, kun lapsi alkaa tietoisesti muodostaa sukupuoli-identiteettiään. Koulu yhteisönä määrittelee oikean sukupuolen tunnusmerkistöö ja tapoja, joilla sukupuolta ja seksuaalisuutta on sopivaa ilmaista. Koulu siis kasvattaa lapsia sukupuoleen.

3.2.1 Sukupuoli käsitteenä tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa käytetään sukupuoli-sanaa biologisten ominaisuuksien perusteella määritellyn sukupuolen synonyymina. Biologinen sukupuoli ymmärretään, kuten opetussuunnitelman perusteet sitä käsittelevät, binaarisena; koulussa ajatellaan olevan vain kahteen sukupuoleen kuuluvia lapsia, poikia ja tyttöjä. Tutkimuksen kuvia käsittelevissä osioissa samoin kuin tulosten tulkinnassa käytetään nais- ja miespuolisten henkilöiden lisäksi termiä neutrit. Neutreiksi ymmärretään tässä tutkimuksessa henkilöt, jotka eivät ole selvästi nais- eivätkä miespuolisia. Neutri ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa tarkoita sukupuolta vaan sukupuolittamatta jätettyä henkilöä.

3.2.2 Yhteiskunnan sukupuolinormit piilo-opetussuunnitelmassa

Sukupuoli ei aina muodostu yhtenäisesti tai johdonmukaisesti eri historiallisissa ympäristöissä. Sukupuoli risteää myös muiden diskursiivisesti muotoutuneiden mahdollisten identiteettien kuten rodun, luokan, etnisyyden, seksuaalisuuden ja alueellisuuden kanssa. Tästä seuraa, että käy mahdottomaksi erottaa ”sosiaalinen

sukupuoli” niistä poliittisista ja kulttuurisista risteymistä, joissa sitä poikkeuksetta muodostetaan ja pidetään yllä (Butler 2008, 50).

Antti Eskolan (1977) mukaan ”koululaitos ... on yhteiskunnalliselta funktioltaan yleensä konservatiivinen, vallitsevia arvoja ja valtarakenteita säilyttävä instituutio”. Hän jatkaa, että koulun opettamat yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyt arvot ja normit ovat valtaa pitävien arvoja ja normeja. (Eskola 1977, 230.)

Koulu pyrkii Helena Rajakaltion (2011) mukaan säilyttämään yhteiskuntarakenteita, joita se pitää arvokkaina. Jotkut kulttuuriset uskomukset ja perinteet saatetaan siirtää aina uudelleen sukupuolelta toiselle itsestäänselvyyksinä, kyseenalaistamatta niitä. (Rajakaltio 2011, 40–41.)

Konservatiivisuus ja vallitsevien arvojen säilyttäminen tekevät koulusta turvallisen tutun instituution, jossa koulun ulkopuoliset aikuiset näkevät monen asian pysyneen samanlaisena vuosikymmenien ajan. Hidas muuttuminen saattaa kuitenkin aiheuttaa koulun jättäytymisen yhteiskunnallisten muutosten ulkopuolelle konservatiivisuudessaan. Kouluyhteisön aikuiset saattavat jäädä syrjään muun yhteiskunnan arvokeskustelusta ja perinteitä sekä vanhoja tapoja kunnioittaen noudattaa samoja kasvatus- ja opetuskäytäntöjä koko koulu-uransa ajan.

Marjatta Tarmon (1992) mukaan koululaitoksemme vahvistaa yhteiskunnassa vallitsevaa sukupuolittunutta jakoa miesten ja naisten kulttuureihin opetussuunnitelman tasa-arvo-ohjeesta huolimatta. Tarmo on huomannut opettajien siirtävän tiedostamattaan tai tahallisesti omia sukupuolisidonnaisia käsityksiään lapsille kohtelemalla lapsia eri tavoin näiden sukupuolesta riippuen. (Tarmo 1992, 285–286.) Mari Käyhkö (2011) kirjoittaa, että koulun ajatellaan olevan puolueeton ja neutraali yhteiskunnan ja yksilön hyvään pyrkivä instituutio. Käyhkö joutuu kuitenkin Tarmon tavoin toteamaan, että koulu ylläpitää ja uusintaa yhteiskunnan dikotomisiasukupuolistereotypioita, vaikka sukupuolten tasa-arvo on kirjattu tavoitteeksi. Käyhkön mukaan tyttöjä ja poikia kasvatetaan eri tavoin. (Käyhkö 2011, 89–90.)

Elina Lahelma ja Tuula Gordon (1999, 94–95) kirjoittavat artikkelissaan Rajankäyntiä – sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä, että kulttuurissamme sukupuoliero samoin kuin sukupuolten näkeminen toisilleen vastakkaisina on yhteiskunnan arvoissa niin syvällä, ettei sitä osata kyseenalaistaa, vaikka tasa-arvoa pidetään tavoitteena ja siihen pyritään. He kirjoittavat, että ”Maailmaa hahmotetaan ”sukupuolilinssien” läpi, eikä tätä yleensä edes havaita, koska sukupuoli on niin itsestäänselvä jakoperuste.”

Opettajat ajattelevat usein kohtelevansa tyttöjä ja poikia samalla tavalla ja koulua luullaan tasa-arvoiseksi, mutta Maarit Lindroosin (1997) tutkimustulokset osoittavat, että opettajat kohtelevat tyttöjä ja poikia eri tavoin opetustilanteissa. Lindroos toteaa Lahelman ja Gordonin tavoin, että sukupuolittuneet käsitykset ja käytänteet ovat niin syvällä kulttuurissamme, että niistä

irtautuminen opetustyössä on vaikeaa. Lindroos tutki puhetta oppitunneilla ja huomasi samalla, että nonverbaali viestintä on joskus jopa merkityksellisempää opetustilanteessa kuin verbaali. Opettaja antaa oppilaille palautetta paljolti elein ja ilmein. Lindroosin havaintojen mukaan pojat ja tytöt eivät tule opetustilanteissa kohdelluiksi samalla tavalla. Lisäksi opettajien tunneilla käyttämät kertomukset kuvaavat enemmän miehiä kuin naisia. Kertomuksissa miehiä kuvataan monipuolisemmissa yhteyksissä, naiset kuvataan stereotyyppisesti ja naisten toiminta on rajoittuneempaa kuin miesten. (Lindroos 1997, 158–162.)

Tuija Metso (1992, 272, 280–281) on selvittänyt, että opettajat antavat luokkatilanteissa enemmän puheaikaa ja huomiota pojille kuin tytöille. Pojat saavat myös positiivista palautetta enemmän kuin tytöt. Poikien keskusteluihin osallistuminen on aktiivisempaa ja luovempaa, kun taas tytöt vastaavat ennalta arvattaviin ja yksinkertaisiin kysymyksiin, jotka eivät kiinnosta poikia. Anne-Mette Kruse (1998, 36) kärjistää oppituntien sukupuolittuneen äänenkäytön toteamalla, että pojat kilpailevat keskenään keskustelutilaisuuksissa tyttöjen ollessa passiivisena yleisönä. Hänen mukaansa tällainen tilanne syntyy luonnostaan, kun pojat ja tytöt toteuttavat yhteiskunnan vallitsevia odotuksia ja toimivat oppituntien keskusteluissa niiden mukaan. Hän korostaa aikuisen vastuuta tilanteen ohjaajana, ettei lapsen minäkuva muodostuisi tiukkojen perinteisten sukupuolistereotyyppien mukaan. (Kruse 1998, 36–37.)

Lahelma ja Gordon (1999) ovat tutkimuksessaan päätyneet samansuuntaisiin tuloksiin. Heidän mukaansa pojat saavat enemmän opettajan huomiota luokkahuoneessa kuin tytöt. He kuitenkin korostavat, että sukupuolesta riippumatta äänekkäämmät oppilaat saavat enemmän huomiota kuin hiljaiset. On olemassa hiljaisia poikia ja äänekkäitä tyttöjä. Opetuskäytäntöjen pohtiminen auttaa niiden muuttamista parempaan ja tasa-arvoisempaan opetukseen pyrittäessä. (Lahelma ja Gordon 1999, 97–100.)

Omat arvot ja asenteet vaikuttavat vääjäämättömästi työhön paljon, vaikka opettaja pyrkisi joissakin asioissa peittämään omat mielipiteensä. Opettaja saattaa tietoisesti tai tiedostamattaan siirtää lapsille omia asenteitaan ja uskomuksiaan. Piilovaikuttamisen eli indoktrinaation tekee helpoksi se, että lapsen ei tarvitse itse miettiä, onko jokin asia hyvä tai paha. Lapsi saa omaksua valmiin asenteen tai uskomuksen auktoriteetilta, kuten opettajalta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 17–18.) Antaessaan oppilailleen läksyksi lukea oppikirjaa opettaja samalla viestittää lapsille hyväksyvänsä oppikirjan tiedot. Oppikirjasta tulee näin opettajan veroinen auktoriteetti tiedon jakajana. Jos oppikirja näyttää kertovan asioista samoin kuin opettaja, lapsi voi kokea oppikirjan kaksinkertaisena auktoriteettina, jota ei pidä tarkastella kriittisesti. Koulun yleisen piilopetussuunnitelman lisäksi jokaisen kasvattajan henkilökohtaiset arvot samoin kuin myös oppikirjojen välittämät asenteet vaikuttavat opetuksen taustalla.

Metso (1992) on tutkinut koulua, jossa tietoisesti pyrittiin eroon stereotyyppisiin sukupuolirooleihin jakamisesta. Tasa-arvokasvatus liitettiin kaikkeen opetukseen läpäisyperiaatteella. Kaikissa luokissa pyrittiin lisäämään yhteistyökykyä ja sukupuolten arvostusta tyttöjen ja poikien keskinäisellä vuorovaikutuksella. Lapset toimivat sekaryhmissä ja kommunikoivat luontevasti keskenään. Ryhmätyöskentelyssä opettajat kokivat hiljaisten ja arkojen oppilaiden rohkaistuvan. Kuitenkin kun lapset saivat vapaasti muodostaa ryhmiä, ryhmät muodostuivat sukupuolen ja ystävyysuhteiden mukaan. Koulussa tytöt ja pojat sekoitettiin yhteistilaisuuksissa ja ruokailuissa niin, että aina tytön vieressä istui poika ja seuraavana taas tyttö. Oppilaiden koulussa suorittamat tehtävät jaettiin aina tytölle ja pojalle yhdessä. Jotkut opettajat luulivat tehtävien todella jakautuneen tasapuolisesti tyttöjen ja poikien kesken. Muutamat naisopettajat olivat huomanneet, että toisinaan pojat karkasivat työstä tai hutiloivat ja tytöt tekivät työn valmiiksi. Metso toteaa, ettei koulussa ollut mietitty perusteellisesti tasa-arvoa edistäviä toimenpiteitä. Opettajat eivät olleet lainkaan pohtineet tasa-arvokysymyksiä oppikirjojen osalta, koska he olettivat kirjojen tekijöiden kiinnittäneen asiaan riittävästi huomiota. Koulun henkilökuntakin jakautui sukupuoliin perinteisen mallin mukaan. Opettajat olivat myöntäneet tutkijalle suhtautuvansa tyttöihin ja poikiin eri tavalla. Tytöille puhuttiin varovaisemmin eikä heille sallittu niin aktiivista käyttäytymistä kuin pojille. Opettajat pitivät tyttöjä huolellisempina kuin poikia ja heidän mukaansa tytöt hallitsivat työskentelytaidot paremmin kuin pojat, vaikka koulumenestyksessä opettajat eivät nähneet eroja tyttöjen ja poikien välillä. (Metso 1992, 273–281.)

Metson edellä kuvailema koulu pyrki toimimaan sukupuolineutraalisti. Myös vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden oletus oli, että koulu on sukupuolineutraali, joten sukupuoli pyrittiin unohtamaan kaikessa ohjeistuksessa ja myös koulun toiminnassa. Koska tutkimuksilla kuitenkin oli osoitettu, että koulu toimi enemmän sukupuolirooleja vahvistavana kuin niitä tasoittavana, vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa kehoitetaan tunnistamaan ja vähentämään sukupuolittuneita käytäntöjä. Pyrkimys on sukupuolisensitiivisempään suuntaan, jolloin sukupuoli otetaan huomioon, jos se saattaa vaikuttaa opetustilanteeseen. Kun sukupuolittavat käytännöt tunnistetaan, on vähitellen mahdollista päästä lähemmäs sukupuolien tasa-arvoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta.

Donald Broady kirjoittaa kirjassaan Piilo-opetussuunnitelma, että kansakoulunopettajan tehtävä oli 1800-luvun porvariston ihanteiden mukaisesti kasvattaa lapsia yläluokan normien mukaan hyviksi ihmisiksi. Tärkeimmät tavoitteet olivat kaunis käytös, puhtaus, Jumalan, esivallan ja ylempien kunnioitus ja tottelevaisuus. Broadyn mukaan yhteiskunnan kulloisetkin normit

ohjaavat koulun toimintaa. Broady muistuttaa myös siitä, että oppilaille asetetut tavoitteet eivät ole sama asia kuin se, mitä lapset varsinaisesti koulussa oppivat. (Broady 1986, 17, 102–109.)

Piilo-opetussuunnitelma voidaan Metson (1992) mukaan nähdä suhteessa sukupuoleen kolmella tavalla. Ensinnäkin sillä viitataan opettajan erilaiseen suhtautumiseen tyttö- ja poikaoppilaisiin. Tähän liittyy myös tyttöjen ja poikien erilainen vuorovaikutustapa luokassa suhteessa toisiinsa ja opettajaan. Toiseksi piilo-opetussuunnitelma tarkoittaa oppikirjoissa ja muissa oppimateriaaleissa olevia stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolesta ja sukupuolirooleista. Kolmanneksi piilo-opetussuunnitelma ilmenee miesten ja naisten ammateissa koulussa. Hoiva- ja siivoustehtävät kuuluvat yleensä naisille ja johtajina on yleisemmin miehiä. Lapset oppivat koulun sukupuolitettua tehtäväjaon avulla yhteiskunnan sukupuolirooliodotuksia. Koulu toisintaa yhteiskunnallista, perinteistä sukupuoli-ideologiaa kaikessa toiminnassaan. (Metso 1992, 272–273.)

3.2.3 Tytöt ja pojat – kaksi heterogeenistä ryhmää

Tasa-arvo sukupuolten välillä ei ole uusi tavoite. ”Naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan”, kirjoittaa Simone de Beauvoir (de Beauvoir 2009, 19). Hän kuvailee kulttuurisia käyttäytymismalleja ja arvoja, joiden päämäärä on siirtää perinteiset sukupuoliroolit lapsille. (de Beauvoir 2011, 22–23.) Beauvoirin tekstit ovat edelleen ajankohtaisia. Tuija Metson mukaan tyttöjen oletetaan käyttäytyvän hiljaisesti ja kauniisti, kun taas pojille sallitaan fyysisesti rajujakin leikkejä. (Metso 1992, 278–281.)

Joidenkin tutkimusten mukaan opettajat ajattelevat tyttöjen ja poikien opiskelutavoissa olevan selviä eroja. Kaikkien poikien uskotaan kärsivän paikallaan pulpetissa istumisesta ja hiljaa olemisesta. Kuitenkin monet tytötkin mieluummin liikkuisivat, mutta he eivät protestoi ääneen vaan vaikenivat vaikuttaakseen kilteiltä ja sopeutuvaisilta. (Lahelma, 2009, 140–141.)

Gordonin ja Lahelman (1992, 320–321) mukaan mies on normi, johon naista verrataan. Nainen on yhteiskuntamme binaarisessa sukupuolijärjestelmässä poikkeus, miehen vastakohta, toiseus, kuten de Beauvoir kirjoittaa. Lahelma (2006) kirjoittaa, miten aiemmin, kun tytöt menestyivät poikia huonommin matematiikassa, tehtiin tutkimuksia, joissa tyttöjen huonon menestyksen syitä etsittiin tyttöjen matemaattisen hahmottamisen ongelmista ja aivojen erilaisesta kehitymisestä poikiin verraten. Nykyisin, kun pojat menestyvät äidinkielessä huonommin kuin tytöt, tutkimuksella etsitäänkin syitä koulusta ja tyttöjä suosivista opettajista. (Lahelma 2006, 87).

PISA-tutkimuksen tuloksinassa yhtenä muuttujana pidetään sukupuolta. Kun tulokset jaotellaan tiukasti tyttöjen ja poikien tuloksiin, löytyy eroja. Enemmän eroja kuitenkin löytyy tyttö-

ja poikaryhmien sisällä. Sukupuolen valitseminen taustamuuttujaksi tukee perinteistä ajatusta poikien huonommasta oppimismotivaatiosta ja koulumenestyksestä. Ajatus on helppo hyväksyä, koska se toistaa vanhoja tuttuja käsityksiä. Poikien huono koulumenestys muuttuu itsestäänselvyydeksi, jota ei mediassa eikä yleisessä keskustelussa kyseenalaisteta. Peruskoulun ajatellaan suosivan tyttöjä. (Lahelma, 2009, 138–141.)

Tyttöjen poikia paremmat kouluarvosanat puhuttavat poliitikkoja. Epäillään koulun olevan epätasa-arvoinen ja suosivan feminiinisinä pidettyjä käyttäytymismalleja. Koska yhteiskunnassa maskuliinisuus arvotetaan korkeammalle kuin feminiinisyys, tyttöjen parempaa koulumenestystä ei pidetä tyttöjen ahkeruuden saati hyvän koululaitoksen merkinä. Stereotyyppinen sukupuolien erottelu ylläpitää sukupuolijakoa ja siihen liittyviä valtarakenteita. Stereotyyppiset käsitykset tytöistä ja heidän taidoistaan rajoittavat tyttöjen käyttäytymistä ja koulutusvalintoja. Tytölle sopivina ainevalintoina pidetään pitkiä kieliä ja lyhyttä matematiikkaa. Monet jatkokoulutuspaikat kuitenkin edellyttävät pitkän matematiikan osaamista, mikä ohjaa perinteisiä valintoja tehneet tytöt kilpailemaan keskenään pääsystä naisvaltaisille aloille, joille on kova karsinta. (Gordon & Lahelma 1992, 322–325.) Yksi kilpailluimmista naisvaltaisista aloista on sosiaali- ja terveydenhuoltoala, jonka työntekijöistä 88 % oli naisia vuonna 2010. (Naiset ja miehet Suomessa 2011, 43.)

Lukuvuonna 2009–2010 osa-aikaista erityisopetusta sai pojista 27,3 % ja tytöistä 11,5 %. Kokonaan erityisopetukseen siirrettynä opiskeli pojista 11,5 % ja tytöistä 5,5 %. (Naiset ja miehet Suomessa 2011, 35.) Poikien suuri osuus erityisopetuksen oppilaista antaa tutkijoille mahdollisuuden pohtia, onko koulussa jotain vikaa. Outi Likitalo-Lehtinen on etsinyt syitä poikien ongelmiin koulussa. Likitalo-Lehtinen oletti, että kun isät nykyisin ottavat entistä enemmän kasvatusvastuuta itselleen, poikien kehittyminen aikuisiksi helpottuisi. Toinen perusoletus hänellä oli, että tytön kasvaminen naiseksi on psykologisesti helpompaa kuin pojan kasvu mieheksi. (Likitalo-Lehtinen 1998, 48–50.) Raisa Cacciatore ja Samuli Koiso-Kanttila ovat poikien koulumenestystä tutkiessaan huomanneet, että vanhemmat toistavat samoja kasvatuskeinoja, joilla heitä itseään on kasvatettu, ja kasvattavat poikia olemaan itkemättä ja näyttämättä tunteitaan. Näin paitsi koulu- myös kotikasvatus saattaa siirtää vanhoja asenteita, joita nyky-yhteiskunnassa yleisesti tutkimusten valossa pidetään haitallisina. (Cacciatore & Koiso-Kanttila 2008, 87–89.) Poikien koviksi ja tunteettomiksi sotilaiksi kasvattamisen ihannoiti näkyy historian oppikirjoissa kenties Spartan osalla selvimmin.

Marjatta Tarmon mukaan opettajat – ja myös oppilaat ovat sitä mieltä, että tytöt tekevät tehtävänsä, ovat kilttejä ja hiljaisia. Vaikka tytöt ovat aktiivisia tai vastustavat koulua, he noudattavat koulukäyttäytymisen vuorovaikutussääntöjä eivätkä häiritse muita. Tyttöjen

käyttäytyminen saa kuitenkin opettajien puheissa usein negatiivisen sävyn. Tunnollisuus voidaan nähdä pikkutarkkuutena, ahkeruus kilpailuna tai silmänpalvontana, tehtäviin ryhtyminen ilman äänekkäitä kyseenalaistamisia hiljaisena protestina. Tyttöjen osaaminen nähdään ahkeruuden seurauksena. (Tarmo 1992, 292, 296.) Poikien tyttöjä huonompi koulumenestys nähdään helposti koulun syynä, ajatellaan, ettei koulu motivoi poikia. Poikien protestointi tunneilla, suurpiirteisyys ja halu päästä helpolla nähdään myönteisenä toiminnan kehittämispyrkimyksenä. Pojat ovat näkyviä ja häiritsevänkin kuuluvia, mikä nähdään reiluna ja avoimena käytöksenä. (Tarmo 1992, 296.)

Gordon ja Lahelma kuvaavat poikien vaikeutta rikkoa perinteisiä sukupuolirooleja, koska kilpailu vallasta on osa mieheyden mallia. Pojat hallitsevat tilaa äänekkäästi ja alistavat tyttöjä seksistisillä kommentteilla. Tyttöjen välillä valtataistelu ei ole niin voimakasta, joten tyttöjen on helpompi rikkoa perinteisiä feminiinisiä rooliodotuksia. (Gordon & Lahelma, 1992, 320–321.)

Feminiinisiä rooliodotuksia rikkovia poikatyttöjä on Suomessa ollut vuosikymmenien ajan, ja heidät on hyväksytty yhteiskuntaan tavallista rajumpina tai villimpinä tyttöinä. Poikien maskuliinisen käyttäytymismallin rikkominen sen sijaan on vähemmän hyväksyttyä. Suomessa kouluissa on nähtävissä edelleen samanlaisia halveksivia käyttäytymismalleja ja homottelua kuin luvun kolme alussa mainitussa Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa. Täälläkin poikatyttöjä ihaillaan ja heidät otetaan mukaan niin poikien kuin tyttöjenkin leikkeihin.

Lahelma ja Gordon (1999) muistuttavat, etteivät kaikki pojat eivätkä kaikki tytöt ole samanlaisia keskenään. Keskimäärin pojilla on enemmän tilaa kuin tytöillä koulussa sekä fyysisesti että äänenkäytön ja muun toiminnan suhteen. Jotkut hiljaiset pojat saattavat käyttää paljon vähemmän tilaa kuin tytöt keskimäärin. Sukupuolten sisällä on eroja. (Lahelma & Gordon 1999, 103–104.)

3.3 Sukupuolitietoinen opetus

Elina Lahelma (2006, 87) kirjoittaa, että maskuliinisen arvottaminen feminiinisen yläpuolelle on kulttuurissamme ja yhteiskunnassamme niin itsestään selvää, että sitä on vaikea huomata. Inkeri Tanhuan (2012) mukaan sukupuolitietoisuuden opetuksen edellytys on yhteiskunnan rakenteiden analysoiminen ja niissä piilevien sukupuolien segregaatiota aiheuttavien käytäntöjen etsiminen ja purkaminen. Sukupuolitietoinen opetus tarkoittaa systemaattista sukupuolen huomioon ottamista opetuksessa ja ohjauksessa. Sukupuolisensitiivinen opettaja tunnistaa yhteiskunnan sosiaalisia ja kulttuurisia sukupuolittavia rakenteita. Opettajalta sukupuolitietoinen opetus tai sukupuolisensitiivinen työtapu vaatii tietoa sukupuolista ja niihin sosiaalistamisesta sekä kykyä

tiedostaa omia ennakkokäsityksiään ja uskomuksiaan. Sukupuolisensitiivinen opettaja pystyy myös arvioimaan omia sukupuoleen liittyviä tulkintojaan ja ymmärtää sukupuolen moninaisuutta. (Tanhua 2012, 38.)

Tuija Metso (1992) nostaa esiin hiljaisten tyttöjen ongelman tavallisessa yhteisopetuksessa. Pojat ovat aktiivisia ja saavat paljon huomiota, mutta tytöt ovat ahkeria, kilttejä ja tunnollisia. Tyttöjen menestymistä ei arvosteta eikä heille osoiteta niin paljoa huomiota kuin pojille. Metson mukaan joskus olisi hyvä opettaa tyttöjä ja poikia erillisryhmissä, jolloin poikien hallitsevuus luokkahuoneessa ei pakottaisi tyttöjä hiljaisempaan rooliin. Varsinkin liikuntatunneilla tytöt saavat hänen tutkimuksensa mukaan pojilta negatiivisia kommentteja heikommista taidoistaan esimerkiksi jalkapallossa. Yhteiset liikuntatunnit myös pidetään helposti poikien mielenkiinnon kohteiden mukaan, koska pojat liikkuvat ja pitävät ääntä aktiivisemmin. (Metso 1992, 276–277, 282.) Hiljaiset tytöt saattavat jäädä ilman tarvitsemaansa tukea, ellei sukupuoliin kiinnitetä koulussa erityistä huomiota. Tyttöjen vaikeudet eivät näy luokkahuoneessa poikien äänekkäiden protestointien takaa. Tytöt saattavat kätkeä ahdistuksensa, eivätkä saa apua tarvitessaan. Tyttöjen ahdistus on tullut tutkijoille näkyväksi vasta heidän tarkkailtuaan tyttöjä myös koulun ulkopuolella. (Gordon & Lahelma 1992, 316, 318; Lahelma & Gordon 1999, 97.)

Jos sukupuolta ei tietoisesti oteta huomioon koulussa, voidaan kuvitella, että lapset saavat tasa-arvoista kohtelua sukupuolesta riippumatta. Tyttöjen ja poikien välinen vuorovaikutus sekaluokassa johtaa kuitenkin Krucen mukaan siihen, että kumpikin sukupuoli rakentaa ja vahvistaa maskuliinisuutta ja feminiinisyttä koskevia stereotyyppisiä käsityksiään. Lapset vahvistavat epävarmaa sukupuoli-identiteettiään erottautumalla vastakkaisesta sukupuolesta. Näin molemmat sukupuolet rajoittavat sekä omaa että toisten mahdollisuuksia kehittää itsessään vastakkaiselle sukupuolelle ominaisia kykyjä. (Kruce 1998, 37–38)

Opetussuunnitelman perusteet 2014 edellyttää tiedon ja ymmärryksen lisäämistä sukupuolen moninaisuudesta sekä oppilaan auttamista oppimispolkunsa rakentamisessa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Opettajan pitää myös tukea oppilaita tiedostamaan perinteisten sukupuoliroolien vaikutus. (POPS 2014, 16, 22.) Nämä tavoitteet edellyttävät sukupuolisensitiivistä opetusta, jossa sukupuoli otetaan huomioon aina, kun sillä voi olla merkitystä.

4 TUTKIMUSONGELMA JA METODOLOGISIA VALINTOJA

4.1 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia sukupuolien esittämisen tapaa historian viidennen luokan oppikirjoissa sukupuolten tasa-arvon kannalta tarkasteltuna. Kristiina Rolin on kirjoittanut artikkelissaan Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta, että tutkimusongelman muotoilu edellyttää tutkijalta tutkimuksensa tiedollisten tavoitteiden tarkkaa pohdintaa. Pelkkä tutkittavan ilmiön kuvaus, vaikka se olisi totuudenmukainen, ei riitä tiedolliseksi tavoitteeksi, vaan tavoitteeksi on asetettava ennestään olemassa olevaa tutkimustietoa täydentävän tai korjaavan uuden tiedon tuottaminen. (Rolin 2002, 93–94.) Tällä tutkimuksella pyrittiin saamaan oppikirjojen kehittämisen sekä sukupuolten tasa-arvon parantamisen kannalta merkittävää uutta tietoa. Tutkimusongelmaa muotoiltaessa käytettiin apuna seuraavia kysymyksiä:

- Millaisia sukupuolittavia sanoja viidennen luokan historian oppikirjoissa käytetään?
- Millä tavoin kirjaan valikoidut kuvat esittävät eri sukupuolia?
- Miten eri sukupuolien merkitys historiassa välittyy lapselle kirjan avulla?
- Löytyykö kirjoista mainintoja sukupuoleltaan binaarisesta mallista poikkeavista ihmisistä?
- Auttavatko historian oppikirjat toteuttamaan opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) määrättyä tavoitetta tunnistaa ja muuttaa sukupuolittuneita asenteita ja käytänteitä?

Jotta edellä esitettyihin kysymyksiin olisi mahdollista löytää vastauksia, päädyttiin tutkimusongelmaa pohdittaessa tutkimaan historian oppikirjojen sisältöä erikseen tekstien ja kuvien osalta. Kuten Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen (2010, 12–13) kirjoittavat usein käyvän, alkuperäistä tutkimusongelmaa päädyttiin muokkaamaan aineistoon tutustumisen jälkeen. Lopulta tutkimusongelmaksi muotoutui ”Miten sukupuolten tasa-arvo toteutuu viidennen luokan historian oppikirjoissa?”.

4.2 Tutkimusaineisto

Kristina Rolinin mukaan tutkimusaineiston valinta saattaa sisältää moraalisia valintoja. Hän kehottaa tutkijaa refleктоimaan tutkimuksellisia moraalisia valintojaan, ellei niitä voida välttää. (Rolin 2002, 93, 102–103.)

Kouluissa oppilaiden puhuttelu perustuu usein sukupuoliseen dikotomiaan, oppilaat ryhmitellään puheessa tytöiksi ja pojiksi eikä esimerkiksi uskonnon tai ihonvärin mukaan. Tasa-arvoinen suhtautuminen toisiin ihmisiin sukupuolesta tai seksuaalisuudesta riippumatta on tärkeä tavoite, joka korostuu myös opetussuunnitelman uusissa perusteissa. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli, että tutkijan toimiminen opettajana koulussa vaikuttaisi mahdollisimman vähän tutkimukseen. Tästä syystä tutkimusaineiston ja -menetelmän valintaan kiinnitettiin erityisen paljon huomiota. Koulutyön havainnoinnissa tutkijan suorittama tarkkailu vaikuttaa tutkimustilanteeseen ja tutkittaviin. Havainnoinnissa samoin kuin haastattelussa tutkijan kaksoisrooli opettajana ja tutkijana olisi vaikeuttanut tutkijan suhtautumista objektiivisesti tutkimustilanteeseen. Tutkijan omat ennakkokäsitykset ja mielipiteet olisivat saattaneet vaikuttaa kerättävän aineiston laatuun. Pertti Alasuutari (1994, 74) mainitsee laadullisen tutkimuksen aineiston ihanteelliseksi ominaisuudeksi sen, että aineisto on olemassa jo valmiina, ilman tutkijan tai tutkimuksen vaikutusta. Tällöin tutkija ei pysty rajoittamaan eikä muulla tavoin vaikuttamaan aineiston syntyyn. Oppikirjojen tutkimisessa eivät tutkijan omat mielipiteet ja ennakkokäsitykset pääse vaikuttamaan aineiston muodostumiseen, koska kirjat ovat jo olemassa tutkijasta ja tutkimuksesta riippumatta. Tutkimuskysymystä sukupuolten tasa-arvosta päätettiin tutkia oppikirjojen kautta. Oppikirjat vaikuttavat paitsi lapsen myös hänen huoltajiensa käsitykseen opiskeltavasta aineesta ja sen kouluopetuksesta, koska lapsi vie oppikirjat koulusta kotiin. Kotona lapsi saa usein perheeltään apua läksyjen kertaamisessa ja kokeisiin valmistautumisessa. Oppilaat, heidän perheenjäsenensä ja opettajat tulkitsevat kirjojen tekstiä ja kuvia kukin omista lähtökohdistaan käsin. Koska oppikirja välittää tietoa, arvoja ja asenteita, sen rakenteen ja sisällön on oltava selkeää ja tasa-arvoa edistävää.

Tämän tutkimuksen tekijällä on opettajan työssä muodostuneita ennakkokäsityksiä ja mielipiteitä oppikirjoista, niiden käytöstä samoin kuin niiden hyvistä ja huonoista puolista. Tutkija ei ole opettanut historiaa, joten historian oppimateriaalit ovat jääneet hänelle vieraisiksi eikä hän ole muodostanut niistä mielipiteitä opettajana. Puolueettomaan tutkimukseen pyrittäessä historian oppikirjat tarjosivat siksi parhaan tutkimusaineiston.

Historian opetus alkaa viidennellä luokalla, jolloin lapset osaavat lukea ja ovat tottuneita koulunkäynnin rutiineihin. Lapset ovat murrosiässä ja muodostavat omaa identiteettiään sekä

käsitystään yhteiskunnasta ja toisista ihmisistä. Historian opettaja pystyy halutessaan vaikuttamaan merkittävästi lasten käsityksiin yhteiskunnasta ja sen arvoista oppiaineen sisältöjen puitteissa.

Tutkittavina olivat peruskoulun lukuvuonna 2014–2015 käytössä olevat historian oppikirjat. Kustantamot suhtautuivat myönteisesti aineistopyyntöön ja tutkimukseen saatiin mukaan kaikki neljä käytössä olevaa kirjasarjaa; Edita Prima Oy:ltä Matkalippu historiaan, Otavalta Historian tuulet sekä Sanoma Pro:n kustantamat Historia kertoo ja Kauan sitten.

Tutkimuksen alkuvaiheessa pohdittiin mahdollisuutta sisällyttää tutkimusaineistoon myös historian kuudennen luokan oppikirjat. Kuudennen luokan kirjojen sisällysluettelon ja alustavan tarkastelun perusteella vaikutti siltä, että aineiston jakautuminen sukupuolittavien sanojen suhteen olisi muotoutunut lähes identtiseksi viidennen luokan kirjojen kanssa. Viidennen luokan kirjojen kategoriat mies- ja naissanojen ja kuvien osalta näyttivät jokaisessa kirjassa noudattavan lähes samanlaista sukupuolijakaumaa kirjan jokaisessa jaksossa. Aineiston jakautumisosuudet eri kategorioihin muotoutuivat kunkin kirjan ensimmäisten jaksoiden aikana. Viidennen luokan kirjojen avulla lapset muodostavat käsityksensä historian opiskelusta ja oppivat historian opiskelutaitoja. Viidennen luokan kirjat ovat oppilaille uusia niin aineiston esittelyn kuin uudenlaisen opiskelutavankin osalta. Kuudennen luokan kirjat ovat oppilaan näkökulmasta jo tuttuja, tavallaan jatko-osia lapsen ensimmäiselle historian oppikirjalle. Kunkin kirjasarjan viidennen luokan kirjan rakenne toistuu samanlaisena kuudennen luokan kirjassa ja kirjat ovat ulkonäöltään samantyylliset. Lopulta tutkimusaineisto rajattiin viidennen luokan historian oppikirjoihin.

Seuraavassa taulukossa esitellään tutkimusaineisto.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineisto.

Kustantaja	Kirja	Tekijät	Kuvittaja	Painos
Otava	Historian tuulet I	Veli-Jussi Kyllijoki, Olli Lehtonen, Najat Ouakrim-Soivio, Harri Rinta-Aho, Merja Uljas	Ossi Hiekkala	1.–15. 2013
Edita Prima Oy	Matkalippu historiaan 5	Riitta Eskelinen, Tuuli Ojanperä, Martti Troberg	Lauri Voutilainen	1. 2006
Werner Söderström Osakeyhtiö/ Sanoma Pro Oy	Kauan sitten I Suomen ja maailman historia	Tuulikki Hanste, Ilpo Probst, Ritva Aarras-Saari, Juha Huutinen, Helena Edgren, Torsten Edgren	Erkki Alanen	1.–2. 2007
Sanoma Pro Oy	Historia kertoo 5	Soile Varis, Niko Hurme, Juha Alenius	James Sawkins	1.–8. 2014

4.3 Tutkimusmenetelmä

Pertti Alasuutarin mukaan looginen todistelu ja objektiivisuus ovat kaikille tutkijoille yhteisiä tavoitteita niin ihmistieteissä kuin muillakin tieteenaloilla. Laadullinen analyysi käsittelee aineistoa usein rakenteellisenä kokonaisuutena. Laadullisissa analyysissä havainnot pelkistetään. Aineiston ajatellaan koostuvan kielellisistä ja kulttuurisista näytteistä, jotka kuvaavat tutkimuksen kohdetta. Kerättävän aineiston tulisi sallia mahdollisimman monipuoliset eri näkökulmista tehty tarkastelut ja tulkinnat. Alasuutarin mukaan ihanteellisin aineisto olisi sellainen, joka olisi olemassa tutkimuksesta ja tutkijasta riippumatta. (Alasuutari 1994, 22–30, 74–78.) Tämän tutkimuksen

aineisto koostuu julkaistuista ja käytössä olevista oppikirjoista. Niissä esitettyä aineistoa käsitellään näytteinä oppikirjoista, joita tutkitaan sukupuolien ilmentämisen kautta. Kirjojen sisältöön eivät pysty vaikuttamaan tutkimus eivätkä tutkijan mielipiteet ja ominaisuudet.

Alasuutari määrittelee tutkimusmetodin keinoksi erottaa kerätyt havainnot tuloksista. Metodiin kuuluvat havaintojen tuottamisen prosessi sekä havaintojen tulkitsemista ja muokkaamista koskevat säännöt. Vasta havaintojen tulkitsemisen jälkeen voidaan arvioida niiden merkitystä tutkimuksen kannalta. Alasuutari muistuttaa myös, että ”metodin tulee olla sopusoinnussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa.” (Alasuutari 1994, 72–73.) Havaintoja pyrittiin tässä tutkimuksessa keräämään mahdollisimman objektiivisesti, mutta samalla pyrittiin omaksumaan lapsen näkökulma aineiston kategorisointiperusteita luotaessa. Samaten tulkitsemisessa tavoitteena oli lapsen näkökulma. Lapsen näkökulmaan pyrkimisessä auttaa tutkijan pitkä kokemus opettajana ja jatkuva kanssakäyminen lasten kanssa koulussa. Kuitenkin tutkijan tulkinta lapsen mahdollisista tiedoista ja tavoista hahmottaa maailmaa on vain tulkintaa ja riippuvainen tutkijan taidoista opettajana ja tutkijana. Opettajan ammatti vaatii lapsen ajattelun tuntemista ja lapsen reagoinnin ennakoimista eri tilanteissa. Pyrkiessään parempaan opettajuuteen ja pystyäkseen arvioimaan lasten taitoja opettaja hankkii työssään jatkuvasti tietoja ja kokemuksia lasten tiedoista, asenteista ja tavoista sekä niiden muuttumisesta. Luvuissa 5 ja 6 pohditaan oppikirjoista kerättyjen havaintojen merkitystä tämän tutkimuksen kannalta.

Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi -teoksessa Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi kirjoittavat, että kaikkia tutkimuksessa tehtyjä valintoja voidaan pitää tutkijan moraalisinä valintoina. Tutkija joutuu pohtimaan, mitä aiheita hän tutkii ja pitää tärkeinä, mitä taas jättää tutkimatta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128.) Tässä tutkimuksessa valittiin aiheeksi sukupuolten tasa-arvon ilmeneminen historian viidennen luokan oppikirjoissa. Viidennen luokan kirja on lapsen ensimmäinen historian oppikirja, sen perusteella hän muodostaa käsityksensä historiasta oppiaineena, sen opiskelusta sekä varhaisempien yhteiskuntien elämästä ja arvoista. Samasta aineistosta olisi voitu tutkia myös iän, rodun tai jonkin muun ihmisen ominaisuuden ilmentämistä, jumalien ja jumaluuksien esittämistä, taruolentojen, eläinten tai jopa rakennusten kuvaamista. Valintaan päädyttiin uusien vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin perehtymisen jälkeen. Niiden tavoitteissa korostuu sukupuolten tasa-arvo ja lapsen identiteetin kehittyminen merkittävästi enemmän kuin edellisissä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa.

Lennart Hellspong (2012) käsittelee kirjassaan *Metoder för brukstextanalys* tekstin tutkimisen erilaisia metodeja. Tässä tutkimuksessa voidaan tulkita käytetyn neljää em. kirjassa mainittua analyysimenetelmää. Hellspongin mukaan kaikki tekstianalyysit voidaan tulkita tavallaan hermeneuttisiksi, koska ne perustuvat tekstien tulkitsemiselle. Hermeneuttisen analyysin

tarkoitus on etsiä ja työstää tekstiin sisältyviä tulkitsemisongelmia. Hellspong ehdottaa tässä yhteydessä lukijan näkemyksien ja tekstin asiayhteyksien käyttämistä tulkinnassa, kun etsitään asioiden yhteyksiä ja tarkoituksia. (Hellspong 2012, 160–161.) Oppikirjan tekstejä ja kuvia tutkittaessa tulkitsemiseen liittyvät ongelmat korostuvat. Tulkintaa pitää tehdä kolmesta eri näkökulmasta käsin. Lapsen näkökulmasta tarkastellaan tekstien ja kuvien sukupuolia. Koska aineisto koostuu oppikirjoista, jotka on tarkoitettu 11–12-vuotiaille lapsille, voidaan olettaa, että kirjojen tekijät ovat pyrkineet ottamaan huomioon lapsen tiedot ja kokemukset kirjojen tekstiä, kuvia ja rakennetta suunnitellessaan. Kirjaa käyttävän opettajan näkökulma jää tässä tutkimuksessa vähemmälle huomiolle, mutta sitä ei saa unohtaa, koska opettaja pystyy vaikuttamaan lapsen tulkintojen muodostumiseen. Myös oppikirjan tekijöinä on opettajia. Tämän tutkimuksen tekijää voidaan ajatella lukijana, joka tulkitsee tekstejä ja kuvia aikuisena ja opettajana, mutta lapsen näkökulmaa tavoitellen.

Annikki Järvinen ja Pertti Järvinen (2000) kirjoittavat hermeneuttisesta analyysistä mainiten Newmanin ja Bolandin (1996. *Hermeneutics, exegesis and organizational texts.*) tavan luokitella hermeneutiikka kolmeen osa-alueeseen: recover, uncover ja discover. Recover-suuntaus pyrkii etsimään tekstin alkuperäistä merkitystä, discover-suuntaus kartoittaa erilaisia tekstin tulkintamahdollisuuksia lukijalle. Tässä tutkimuksessa tärkeimmäksi muodostui uncover-suuntaus, jossa pyritään paljastamaan tekstin piilomerkityksiä, siis sukupuolisidonnaisuutta. (Järvinen & Järvinen 2000, 209).

Poliittiset ideologiat, kuten liberalismi, sosialismi, rasismi ja feminismi toimivat vallankäytön välineinä yksilöitä hallittaessa. Ideologiskriittisen analyysin tarkoitus on tutkia tekstin sosiaalisia ja ideologisia tehtäviä, sitä, miten teksti luo, säilyttää tai muuttaa sosiaalisia rakenteita sekä kyseenalaistaa tai oikeuttaa yhteiskunnan valtasuhteita. Ideologia koostuu Hellspongin mukaan ihmisten käsityksistä, arvoista ja arvostuksista. (Hellspong 2012, 131–132). Tutkittaessa sukupuolten ilmenemistä oppikirjoissa tutkitaan myös yhteiskunnassa vallitsevia valtarakenteita, asenteita ja arvoja sekä sitä, miten oppikirjat pyrkivät säilyttämään tai muuttamaan niitä. Oppikirja on aina tarkoitettu ohjaamaan oppilaan ajattelua tiettyyn suuntaan. Tämän tavoitellun ajattelumallin etsiminen ja näkyväksi tekeminen liittyy tämän tutkimuksen tavoitteeseen pohtia piilo-opetussuunnitelmaan kirjojen kautta sisältyviä sukupuolittavia käytänteitä ja asenteita.

Useita tekstilähteitä vertailevassa tutkimuksessa Hellspong esittää mahdolliseksi metodiksi komparatiivisen analyysin. Komparatiivisella analyysillä voidaan etsiä tekstien välisiä eroja, mutta myös tekstien yhteisiä piirteitä tai kunkin tekstin erityispiirteitä. Tekstien vertailussa huomiota kiinnitetään kieleen, sisältöön ja asiayhteyksiin. Tekstin sosiaalinen sävy on myös tarkastelun

kohteena. (Hellspong 2012, 78–79). Tämän tutkimuksen aineiston neljä eri oppikirjaa sisältävät paljon samoja aiheita, jotka on määritelty aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa. Siten kirjoilla on useita yhteisiä piirteitä. Toisaalta jokainen kirja esittää asiat hieman eri tavalla, painottaen eri asioita ja nostaen erilaisia yksityiskohtia esiin. Vaikka kuvistakin osa on yhteisiä eri kirjoille, kirjojen ulkoasu ja rakenne eroavat toisistaan monin tavoin. Näitä eroja ja yhtäläisyyksiä pohditaan tarkemmin luvuissa 5 ja 6.

Hellspongin mukaan funktionaalisessa analyysissä tutkitaan tekstien funktioita ja tekstien toimintaa kontekstissaan. Tekstin tarkoitus on vaikuttaa lukijaan. Teksti voi herättää kiinnostusta, luoda ymmärrystä, ohjata ajattelua, oikaista väärinymmärryksiä, houkutella hankkimaan lisää tietoa, herättää epäilystä, muodostaa kuvaa totuudesta, herättää huomiota, tarjota ratkaisuja, herättää kunnioitusta tiettyjä asioita kohtaan tai määritellä jotkin asiat hyväksytyiksi. Funktionaalisen analyysin avulla pyritään selvittämään, vaikuttavatko tekstit toivotulla tavalla lukijaan. (Hellspong 2012, 82–83.) Oppikirjan tarkoitus on vaikuttaa monin tavoin lukijaan; lapsen pitäisi oppia kirjan tarjoama asiasisältö, mutta myös kirjan tekijöiden toivomia ajattelutapoja, opiskelutaitoja, asenteita ja arvoja. Opettajalle tekstikirjan on tarkoitus olla mahdollisimman hyvä työväline. Tällä tutkimuksella pyritään tuomaan esiin myös mahdollisia piiloisia ja epätoivottuja vaikutuksia, joita kirjojen esittämään maailmakuvaan liittyy sukupuolten tasa-arvon kannalta.

Tässä tutkimuksessa aineistoon tutustuminen ohjasi selkiyttämään ja muokkaamaan tutkimusongelmaa. Toisaalta tutkimusongelman muotoutuminen tarkentavien kysymysten avulla muokkasi tapaa, jolla aineistoa kerättiin ja tulkittiin. Tällainen aineiston ja tutkimusongelman välinen vuoropuhelu on Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 13) mukaan ominaista laadulliselle analyysille. Alasuutari (1994, 30–34) kirjoittaa, että kvalitatiivisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan vain tutkimusongelman kannalta olennaisesta näkökulmasta ja tehdyt havainnot pyritään pelkistämään ja yhdistämään. Aineistoa käsitellään Alasuutarin mukaan näytteinä tutkittavasta ilmiöstä, tämän tutkimuksen osalta oppikirjojen tasa-arvoisuudesta. Alasuutari muistuttaa myös, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa, toisin kuin kvantitatiivisessa, ei hyväksytä aineistossa poikkeusta tutkimuksessa muodostettuun johtopäätökseen, vaan tutkimusongelmaa ja näkökulmaa on pohdittava uudelleen poikkeuksen ilmetessä; aineisto ja tutkimusongelma keskustelevat, kuten Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen saman huomion muotoilivat. Alasuutari kehottaakin raakahavaintojen mahdollisimman tiiviiseen pelkistämiseen ja varovaisuuteen erotteluiden tekemisessä. Tämä tutkimus on aineiston keruun, tutkimusmetodien ja tulkintatapojen mukaan edellä mainituin perustein kvalitatiivinen tutkimus.

4.3.1 Analyysi

Analysointivaiheessa etsittiin sukupuolittavia sanoja ja kuvia. Sukupuolittamista jouduttiin harkitsemaan jokaisen uuden sanan tai kuvan kohdalla erikseen. Kyse on tulkinnasta, alkuperäisten historian henkilöiden sijasta joudutaan tutkimaan representaatioita. Jean-Louis Comolli on artikkelissaan *Historical Fiction – A Body Too Much* (1978, 42–45) pohtinut historiallisten henkilöiden esittämisen problematiikkaa elokuvissa. Comollin huomiot auttavat myös historian oppikirjojen kuvien tulkinnassa. Historian henkilöitä kuten Nefertitiä ja Aleksanteri Suurta kuvaavia patsaita oli jokaisen kirjan kuvituksessa. Patsaat ovat kuitenkin vain esikuvansa representaatioita, joiden ulkonäköön ovat vaikuttaneet kuvanveistäjän lisäksi niitä turmeleva rapautuminen, kosteus ja muut vaarat. Kuten Comolli huomauttaa, tällaisten representaatioiden esikuvat ovat oikeasti eläneitä henkilöitä, joiden olemassaolo ei ole riippuvainen myöhemmistä tulkinnoista. Historioitsijat ovat joutuneet tekemään tulkintoja ennen eläneistä ihmisistä erilaisten representaatioiden sekä säilyneiden kirjoitusten ja esineiden avulla. Kirjojen tekijät ovat valinneet materiaalin omien tulkintojensa perusteella. Fiktiivisten hahmojen osalta Comolli käyttää käsitettä kaksinkertainen representaatio. Romulusta ja Remusta sekä Afroditea kuvaavat patsaat ovat kokonaan tulkintaa, koska alkuperäistä henkilöä ei ole ollut olemassa. Ne ovat tarinan hahmojen representaatioita, joiden luomisessa taiteilijalla ei ole voinut olla alkuperäistä, aitoa mallia. Sama representaation ongelma on tunnistettavissa koko historiankirjojen aineistossa. Kirjojen tekijät ovat luoneet historiallisista henkilöistä, aidoista ja fiktiivisistä, omat representaationsa. Tämän tutkimuksen kirjojen tekstien ja kuvien analyysi perustuu tutkijan tulkinnalle sanojen ja kuvien sukupuolittavasta ominaisuudesta.

Sukupuolittamisen tulkinnassa pyritään sekä opetussuunnitelman perusteiden että lapsen näkökulman mukaiseen tulkintaan. Opetussuunnitelman perusteissa sukupuolittaminen liitetään asenteisiin ja käytänteisiin. Sukupuolittaminen-sanan tarkoitus selittyy asiayhteydessä muun muassa työtapojen kohdalla:

Työtapojen valinnan lähtökohtana ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Työtapojen vaihtelu tukee ja ohjaa koko opetusryhmän ja jokaisen oppilaan oppimista. Opetuksessa käytetään eri ikäkausiin sekä erilaisiin oppimistilanteisiin soveltuvia työtapoja. Työtapojen ja arviointimenetelmien monipuolisuus antaa oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoin. Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota myös sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamiseen ja muuttamiseen. (POPS 2014, 28.)

Opetussuunnitelman perusteet eivät tarkenna sukupuolittamisen laatua. Tässä tutkimuksessa sukupuolittamisen ymmärretään jakavan oppikirjan ihmistä tarkoittavat sanat mies- ja naissanoihin tai jättävän sukupuolen mainitsematta. Kirjoissa ei mainita miehen ja naisen lisäksi muita sukupuolia eikä teksti tarjoa mahdollisuuksia muiden sukupuolien olemassaololle. Kuvien osalta sukupuolittaminen tulkittiin samoin mies- ja naispuolisiin hahmoihin sukupuolittavaksi. Kuvat eivät tarjoa muita sukupuolen mahdollisuuksia, mutta sisältävät runsaasti henkilöitä, joita ei sukupuoliteta. Sukupuolittamattomat kuvien henkilöt määritellään tässä tutkimuksessa neutreiksi.

Sarjakuvat (MatLi, HiTuu) tulkittiin tässä tutkielmassa kuviksi, jotka sisälsivät myös tekstiä lukuun ottamatta suuria koko sivun sarjakuvia tai kuvasarjoja, joiden avulla kerrottiin joku tapahtuma ja joissa oli puhekuilien lisäksi kuvateksti (HiTuu). Tässä tutkielmassa tutkittiin kaikki teksti- ja kuvaosiot lukuun ottamatta kirjaa selittävät tai rakennetta esittelevät osiot kuten hakemistot, sisällysluettelot ja kirjan käyttöohjeet samoin kuin kirjojen nimiösivujen tiedot. Sen sijaan historiaa esittelevät tietosivut tulkittiin oppikirjan varsinaiseksi tekstiksi.

Taulukossa 2 kerrotaan tutkimuksen kohdekirjoista käytetyt lyhenteet ja taulukkoon 3 on koottu tiedot oppikirjan lukemista helpottavista osioista. Taulukkojen hakemisto on liitteenä lähdeluettelon jälkeen.

TAULUKKO 2. Oppikirjoista tässä tutkimuksessa käytetyt lyhenteet.

Kustantaja	Oppikirja	Lyhenne
Otava	Historian tuulet I	HiTuu
Edita Prima Oy	Matkalippu historiaan 5	MatLi
WSOY/ Sanoma Pro Oy	Kauan sitten I – Suomen ja maailman historia	Kauan
Sanoma Pro Oy	Historia kertoo 5	HiKe

TAULUKKO 3. Oppikirjan käyttöä helpottavat osiot.

	Kauan sitten		Historia kertoo		Historian tuulet		Matkalippu historiaan	
	Osion rakenteen kuvaus ja osion sivumäärä.							
Sisällys-luettelo	Kappaleessa 1-4 pää-otsikkoa, aloituskl:7.	2s	Kappaleen otsikko ja eläytymiskertomuksen otsikko.	2s	Pääotsikko ja alaotsikot	5s	Pää- ja alaotsikot, jakson aloituskuvat	5
Jaksoja	2		8 jaksoa		6		5	
Aikajana	Neljä erillistä, eivät sidoksissa toisiinsa.		Jaksojen alussa, ei esittely-jaksossa.		Esihist. jakson lopussa, muiden alussa.		Kappaleessa. Lopussa yleinen ja Suomen historia	2s
Sanasto, ei sivu-numeroita	Sanasto ja Henkilöitä-osio.	6s 2s	Sanasto	5s	Sana-selitykset	2s	ei ole	-
Hakemisto sivunumeroin	ei ole	-	ei ole	-	Hakusana ja sivunum.	5s	Hakusana, selitys, sivut	11
Kuvalähteet	on	1s	on	1s	on	1s	on	1s
Kertaus	Lopussa 2 kertaus-aukeamaa.		Kappaleessa Tärkeä-laatikko		Loppukappale yhteenveto kirjasta.		Kappaleessa Pääasiat-laatikko	
Historian esittely tieteenä/johdanto	Kirjan käyttöohje. Alussa johdanto-kappaleet	2 ja 9	Kirjan käyttö-ohje. Johdanto-jakso. Lopussa Kiva tietää historiasta.	2, 12, 5	Ensimmäinen jakso johdantoa.	20	Kirjan käyttöohje. Johdanto-jakso.	2 ja 10
Linkki nykyaikaan	-		Esihistoriasta 1800-luvulle	5	Meille jäi muutakin kuin raunioita	3	Menneisyyden perintö	4

4.3.2 Aineiston keruu teksteistä ja kategorioiden muodostuminen

Suomen kielestä puuttuvat sukupuolittavat pronominit. Kielellisesti suomessakin mies on usein normi, perussana, johon naista verrataan. Naista tarkoittavia sanoja johdetaan yleisesti maskuliinisiksi ymmärretyistä sanoista päätteiden tai alkuliitteiden avulla, kuten tarjoilija – tarjoilijatar, naistoimittaja, naispalomies. Suomen kielen erityispiirre sukupuolien kannalta on naispuoliseen sanaan liitetty naismääritelmä, esimerkiksi naisnäyttelijätär. Miehestä vastaavia sanoja ei yleensä käytetä. (Engelberg 2010, 167–168.)

Aineiston keräämisen pääkategorioiden luomisessa käytettiin analyysin perusteeksi otettua binaarista sukupuolittamisen perustetta. Lisäksi sanat pyrittiin lajittelemaan ennalta suunniteltuihin alakategorioihin. Aineistosta löytyvät sanat kuitenkin tarjosivat muita luokittelumahdollisuuksia eikä jokaiseen alunperin yhteiskuntaluokkiin ja ammattiryhmiin perustuviin alaluokkiin löytynyt sanoja lainkaan. Sanoja kerättiin useisiin ryhmiin, joista muodostettiin yhdistelemällä ja uudelleen erottelemalla tulosten tulkitsemiseksi parhaiten soveltuvat alakategoriat. Aluksi tekstit eriteltiin varsinaisiin teksteihin, kuvateksteihin ja otsikoihin. Seuraavaksi sukupuolittavat sanat kerättiin erikseen teksteistä, kuvateksteistä ja otsikoista. Teksteihin laskettiin kuuluvaksi leipätekstin lisäksi seuraavassa taulukossa esitetyt osiot sekä Aikajana-aukeama kirjan lopussa (MatLi).

TAULUKKO 4. Oppikirjan kappaleissa käytetyt tieto- ja tehtävälaatikot.

	Kauan sitten	Historia kertoo	Historian tuulet	Matkalippu historiaan
Kappaleessa pääotsikoita, sivumäärä	1–7 kpl, jokainen aukeama sisältää oman pääotsikon	Kappaleet yhden pääotsikon alla, 2–6 sivua.	Kappaleet yhden pääotsikon alla, 2–6 sivua.	Kappaleessa pääotsikko, 4–6 sivua.
Kappaleen johdanto	Jokaisen pääotsikon jälkeen, perinteinen.	Jokaisessa kappaleessa, perinteinen.	Vaihtelee	Matkalippu alussa, siinä aikajana ja paikka
Leipätekstin jako	Aukeamia kappaleessa 1–7, aukeamalla pääotsikkko ja 1–4 alaotsikkoa.	Alaotsikoita 3–7	Alaotsikoita 1–6	Alaotsikoita 4–8
Pikkutietoa / Kertaus	Tiesitkö-laatikkoja keltaisella pohjalla.	Tärkeää-laatikko jakson tunnusvärin pohjalla	ei erillisinä osiina	Miksi-laatikko, sininen pohja. Pääasiat-laatikko joka kappaleessa, kelt. pohja.
Tehtäviä kappaleesta	Kirjan lopussa 4 sivua kysymyksiä kappaleista.	Tehtäviä-alaotsikon alla jokaisessa kappaleessa.	Tehtäviä keltaisella pohjalla joka kappaleessa	Tehtäviä-alaotsikon alla jokaisessa kappaleessa.
Elämyksellinen lukukokemus	8 aukeamalla Lukunurkan tarinoita.	Kappaleen lopussa harmaalla pohjalla. Jakson lopussa korvattu kertaustehtävillä.	Sinisellä pohjalla, 0–2 osiota kappaleessa	Sivu joka kappaleen lopussa, sis. myös eläytymistehtävän, sininen pohja

Tekstin taustan väri ei ollut tutkimuksen kohteena, mutta se merkittiin lisätiedoksi, koska se on lukukokemuksen kannalta tärkeä. Kaikissa kirjoissa käytettiin vaihtelevasti tekstin taustavärejä joko osoittamaan tekstin tyyppiä tai tehokeinona. Toisinaan koko aukeaman pohjaväri oli yhtenäinen musta tai tausta saattoi olla piirros- tai valokuva.

Otsikot luokiteltiin ensivaiheessa pää- ja alaotsikoihin, mutta yhdistettiin yhdeksi luokaksi liiallisen aineiston pirstoutumisen välttämiseksi. Otsikoiden määrää eri kirjoissa selventää taulukko 4. Kuvateksteihin otettiin mukaan sarjakuvien selittävät ja juonta eteenpäin vievät tekstit (HiTuu), muttei puhekuilien tekstejä, jotka käsiteltiin kuvien sisältäminä sanoina kuvien yhteydessä.

Sukupuolittavia sanoja etsittiin ensisijaisesti kielellisin perustein mutta myös sen mukaan, miten nykysuomalaisessa kulttuurissa joku ammatti tai ominaisuus määrittyy sukupuolen kannalta. Sukupuolittavat sanat rajattiin ihmistä koskeviin sanoihin. Sana ”mies” sekä yksikössä että monikossa laskettiin mukaan, mutta ”miehistö” ja ”miestappio” jätettiin ulkopuolelle, koska ne eivät tarkoita yksittäistä henkilöä tai yksittäisiä henkilöitä vaan kollektiivista joukkoa. Naisjohdannaisia, jotka tarkoittavat muuta kuin henkilöä, ei kirjoissa käytetty.

Pauli Arolan artikkeli Kertomus koulussa valaisee kertomuksellisuutta historian oppikirjan erityispiirteenä. ”Jokainen kertoja ja kertomuksien kuuntelija tietää, että tarina vangitsee kuulijan, lumooa hänet – Onnistuneen näyttämön rakentaja soveltaa niukkuuden periaatetta: kaikki, mikä ei ole välttämätöntä, on todennäköisesti tarpeetonta.” (Arola, 1992, 19.) Ilmeisesti nimeltä mainitsemista käytettiin tuomaan kertomus eläväksi ja korostamaan yksilön merkityksellisyyttä.

Oppikirjojen tekstin sanojen luokitteluperusteita jouduttiin muuttamaan tekstien lukemisen ja luokittelun aikana. Tarkoitus oli aluksi luokitella sanat naissukupuolisiin ja miessukupuolisiin. Tekstit luettiin ja alleviivattiin jokainen mieheen viittaava sana sinisellä, naiseen viittaava punaisella ja aluksi kaikki muut ihmistä tarkoittavat sanat vihreällä. Erisnimet alleviivattiin ruskealla, jos ne viittasivat mieheen ja keltaisella, jos nimi tarkoitti naista. Pyrkimys tarkastella tekstejä lapsen näkökulmasta oli pidettävä mielessä jokaisen sanan kohdalla. Oli pohdittava, voiko 11-vuotias lapsi tietää, onko esimerkiksi Platon, Sinuhe tai Tullia miehen vai naisen nimi. Erisnimen tarkoittaman henkilön sukupuoli määritettiin aukeaman tekstien ja kuvien avulla.

Sukupuolittavien sanojen lisäksi kaikkien muiden ihmistä tarkoittavien sanojen etsintä vaikutti tarpeelliselta, koska sotilas, seppä, kauppias ja muut ihmis sanat, jotka nykyajan lapsille voivat olla sukupuolineutraaleja, saattoivat oppikirjan tekstissä saada sukupuolittuneen merkityksen. Ensimmäisen kirjan alleviivauksen jälkeen luovuttiin neutreiksi ymmärrettyjen ihmis sanojen merkitsemisestä, koska sanojen sukupuolimerkityksen pohtiminen olisi johtanut tutkimuskysymyksen laajenemiseen suuntaan, jonka ei katsottu olevan tämän tutkimuksen kannalta oleellinen. Silti merkittiin muistiin, mitkä sukupuolettomat sanat sukupuolitettiin.

Sotilas oli kaikkien kirjojen teksteissä ja kuvissa aina mies, joten sotilas tulkittiin miessanaksi. Samoin perustein upseeri ja sotapäällikkö luokiteltiin miehiksi. Seppä kuvattiin miehenä ja kerran määriteltiin tekstissä (MatLi, 39) tärkeäksi mieheksi, mutta sepän apulaiset ja toisinaan myös seppä olivat kuvissa sukupuoleltaan epäselviä, joten seppä jäi ryhmittelyn ulkopuolelle. Suomessa sepistä 11 %, kellosepistä 32 % ja korusepistä 40 % oli naisia vuonna 2012 (Tilastokeskus.fi), mikä puolsi sepän arvioimista lapsen näkökulmasta sukupuolittamattomaksi sanaksi. Kirjuri oli ammattina erityisen merkittävä, kaikissa kirjoissa korostettiin kirjoitustaidon tärkeyttä ja kirjurien arvostettua asemaa. Kirjuri kuvattiin sukupuolettomana ammatillisena kahta poikkeusta lukuun ottamatta. Historia kertoo (65) mainitsee, että ”*Naisilla ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta päästä kirjurikouluun tai korkeisiin tehtäviin faaraon valtakunnassa*” kun taas Kauan sitten (51) kertoo naisten ja miesten olleen tasa-arvoisia Egyptissä ja naisten oikeudesta valita itse ammattinsa ”*ja ryhtyä vaikkapa kirjuriksi, käsityöläiseksi, kampaajaksi, tanssijattareksi ja (sic) muusikoksi tai palkatuksi itkijäksi hautajaiskulkueisiin*”.

Sanalla pappi lienee teksteissä yleisimmin tarkoitettu miestä. Yhdenkään kirjan tekstissä ei kuitenkaan määritelty pappien sukupuolta ja kuvissakin vain egyptiläisissä hautaseremonioissa papit on kuvattu miehiksi. Vuonna 2011 Suomen evankelisluterilaisen kirkon papeista 41 % oli naisia (sakasti.evl.fi, 351), joten lapsen kokemusmaailmassa pappi ei välttämättä ole sukupuolittava sana. Papitar-sanoja löytyi kymmenen ja papittaren vastinparina miespuolisia pappeja oli kolme. Sen sijaan kirkon patriarkat ja paavit on tulkittu miehiksi. Aluksi papittaret liitettiin nais- ja -tar -kategoriaan, mutta päädyttiin kuitenkin siirtämään tekstien papittaret omaksi naiskategoriakseen.

Erisnimien alleviivauksesta luovuttiin ensimmäisen kirjan lukemisen aikana, kun niiden merkityksen ajateltiin olevan pieni. Yhdellä aukeamalla kerrottiin Ötzistä, jään alta löytyneestä noin 5000 vuotta sitten eläneestä miehestä. Oppikirjassa, joka näytti alkukappaleiden perusteella välttävän sukupuolisidonnaisia sanoja, aukeamalla mainittiin ”mies” kolme kertaa, mutta Ötzi nimeltä 15 kertaa. Toinen 9-rivinen teksti, jossa selitettiin ajanlaskumme periaatetta ja merkintöjä eKr. sekä jKr., sisälsi Kristus-nimen kokonaan kirjoitettuna kuusi kertaa. (MatLi 20–21, 18.). Työn edetessä päädyttiin laskemaan erisnimetkin. Kun lopulta tukkimiehen kirjanpito tekstien osalta valmistui, huomattiin erisnimien tärkeys tutkimuksen kannalta: kaikista miessanoista 49 % ja naissanoista 24 % oli erisnimiä.

4.3.3 Aineiston keruu kuvista ja kuvakategoriat

Kuvien henkilöiden sukupuolen määrittelyssä yhtenä tärkeimmistä perusteista pidettiin lapsen tapaa määritellä henkilön sukupuoli. Sukupuolta ei voinut määritellä tekstin perusteella, koska kaikki oppilaat eivät pysty yhdistämään tekstin viittausta sukupuolesta visuaaliseen kuvaan. Tieto eri kulttuurien sukupuolen mukaisista vaatetustavoista ei myöskään ole historian opiskelua aloittavan lapsen tietoa. Sukupuolen määrittämisen keinoiksi jäivät nyky-yhteiskunnan vaate- ja ulkonäkönormit sekä fyysiset sukupuolen merkit. Kasvoissa parta oli usein näkyvä miehen merkki. Vartalon muodoista rinnat tulkittiin joko naisen tai miehen rinnoiksi. Lapset oli usein kuvattu mihin tahansa sukupuoleen sopiviksi. Rooman ja Kreikan kulttuureista kertovat jaksot sisälsivät paljon alastomia miehiä, mutta naiset kuvattiin useimmin pukeutuneina.

Henkilöiksi määriteltiin ihmistä esittävät piirros- ja valokuvat, patsaat, reliefit, kuvat ruukuissa sekä seinämaalaukset ja -mosaiikit. Toisin kuin tekstissä esiintyvät jumalat, jumalkuvat tulivat mukaan aineistoon, jos jumalat näyttivät ihmisiltä. Kuvatekstiä lukematta ei pelkkää kuvaa katsomalla pysty päättämään, onko kyseessä jumala vai ihminen. Peikot, tontut ja hahmot, jotka olivat puoliksi ihmisiä, puoliksi muita eläimiä, jätettiin kategorioiden ulkopuolelle.

Kuva-aineiston ihmishahmot jaettiin kolmeen pääkategoriaan. Mies- ja naishahmojen lisäksi kolmanneksi kategoriaksi otettiin neutrit, jotka olivat selvästi ihmisiä, mutta joiden sukupuolta ei pystynyt pelkän kuvan perusteella määrittämään. Neutrien pääkategoria oli tarpeellinen, koska neutrien osuus kaikista ihmishahmoista oli 23 % ja lapset voivat halutessaan määritellä neutrit oman näkemyksensä mukaan. Neutreihin kuuluivat lähes kaikki lapset ja ihmishahmot, joiden vaatetus peitti sukupuolen biologiset tunnuksot, vaikka tekstissä olisikin mainittu, millainen vaatetus miehillä ja naisilla oli. Varsinkin joukkokuvissa taustalla oli ihmisiä, jotka oli piirretty sukupuolta korostamatta eikä valokuvien turistijoukosta pystynyt läheskään aina tunnistamaan ihmisten sukupuolta.

Mies- nais- ja neutrikategorioiden hahmot jaettiin niiden koon mukaan isoihin ja pieniin kuviin. Hahmokuvan kokoa ei määritelty absoluuttisesti mitaten vaan hahmon visuaalisen tärkeyden mukaan. Suuressa joukkokuvassa kuten esimerkiksi sota- tai katukuvissa etualan parhaiten näkyvät hahmot määriteltiin suuriksi ja taustan hahmot pieniksi, vaikka nekin oli usein piirretty erittäin yksityiskohtaisesti. Yksittäiskuva jostakin hahmosta määriteltiin suureksi, jos kuva oli selkeä, hahmo helposti nähtävissä ja kuvan oletettiin kiinnostavan lasta. Tällaisia kuvia oli jokaisessa kirjassa ja usein ne antoivat uutta tietoa tai mielenkiintoisen yksityiskohdan kappaleen aiheesta, vaikkei kuvatekstiä olisikaan lukenut.

Mies- ja naiskategorian hahmojen kuvat jaettiin alustavasti neljään alakategoriaan. Patsas-kategoriaan kuuluivat patsaat, reliefit, seinämosaiikit ja -maalaukset sekä ruukunsirpaleissa ja ruukuissa kuvatut hahmot. Myös kirjoissa olleet nuket otettiin patsaat-luokkaan. Havainto- ja kaaviokuvien hahmot samoin kuin sarjakuvahahmot muodostivat kumpikin oman alakategoriansa. Yksittäisiin henkilökuviin otettiin yhtä henkilöä kuvaavat valo- ja piirroskuvat samoin kuin kuvat yhtä henkilöä esittävistä patsaista. Yksittäisten henkilökuviin hahmojen toimintaa tarkasteltiin pääkategorioittain, jotta hahmojen sukupuolen ja toiminnan mahdollista yhteyttä voitaisiin selvittää.

Kuvien hahmojen laskemisen jälkeen alakategorioista luovuttiin, kun huomattiin, että ne noudattivat yhtenevää sukupuolijakautumaa. Kuvia tarkasteltiin vain sukupuolen ja kuvan koon mukaan eroteltuina. Myöhemmässä vaiheessa patsaiden kuvat eroteltiin omaksi erillisaineistokseen sen jälkeen, kun ne oli ensin käsitelty kaikkien kuvien joukossa.

Neutreja ei tarkasteltu yksityiskohdittain, koska ne eivät tämän tutkielman aiheen kannalta antaisi olennaista tietoa. Neutrien suhteellinen osuus kuvien hahmoista oli kuitenkin tärkeää selvittää, koska joku muu tutkija saattaisi lajitella hahmot eri tavalla sukupuolten mukaan. Neutrien lukumäärän selvittäminen antaa lisätietoa tulosten tulkitsemisen avuksi.

5 SUKUPUOLTEN ESIINTYMINEN HISTORIAN OPPIKIRJOISSA

Kaikissa kirjoissa varsinainen teksti on jaettu alaotsikoiden, kuvien ja laatikkotekstien avulla vaihtelevasti pienempiin osiin. Laatikkotekstit on yleensä asetettu sivulle omaan kehykseensä ja niiden taustaväri poikkeaa muusta aukeamasta. Laatikkotekstien ominaisuudet kussakin kirjassa on esitelty edellä taulukossa 4. Pääotsikot ja niiden alaotsikot rytmittävät tekstiä ja pilkkovat sen lapselle helpommin käsitettäviksi kokonaisuuksiksi. Otsikot ovat kuvailevia, helppotajuisia ja niissä käytetään lapselle tuttuja käsitteitä. Kuvien koko vaihtelee koko sivun kuvista pieniin yksittäiskuviin, piirroskuvista valokuvaan, patsaiden kuvista ruukunsirpaleisiin ja hautalöydöksiin. Kuvatekstit sisältävät enimmäkseen uutta tietoa, jota muualla tekstissä ei mainita, joskus niissä vain nimetään tekstissä mainittu henkilö, jota kuva esittää. Kaikissa kuvissa ei ole kuvatekstiä lainkaan.

5.1 Sukupuolten esiintyminen teksteissä

Seuraava taulukko kuvaa maskuliinisesti sukupuolittavien sanojen esiintymistä teksteissä.

TAULUKKO 5. Historian viidennen luokan oppikirjojen sukupuolittavat maskuliiniset sanat.

Historian viidennen luokan oppikirjojen tekstien sukupuolittavat maskuliiniset sanat													
	Leipäteksti				Kuvateksti				Otsikot				YHT.
	Kau an	Hi Ke	Hi Tuu	Mat Li	Kau an	Hi Ke	Hi Tuu	Mat Li	Kau an	Hi Ke	Hi Tuu	Mat Li	
Kuningas	65	36	45	58	11	4	6	11	3	2	2	1	244
Faaroo	36	43	14	43	6	5	9	7	4	2	3	2	174
Keisari	18	30	20	72	8	6	8	4	-	1	1	3	171
Sotilas	24	40	14	39	10	6	-	3	2	2	-	-	140
Sotapääll	14	19	6	15	2	1	1	1	-	-	1	-	60
Upseeri	5	31	-	3	-	5	-	1	-	2	-	-	47
Poika	45	83	26	35	9	4	-	5	4	-	-	1	212
Isä, Veli	33	46	24	36	2	2	2	3	-	2	3	-	153
Mies	89	137	57	46	18	11	4	2	3	-	1	2	370
Esi-isä	1	6	3	2	-	-	1	1	-	-	-	-	14
x-mies	34	33	24	18	3	1	1	-	4	1	1	-	120
Tal.poika	5	22	-	5	1	-	-	-	1	2	-	-	36
Nuorukai	7	3	2	1	-	-	-	-	-	-	1	-	14
Isäntä	4	7	1	6	1	3	-	-	-	-	-	-	22
Prinssi	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Miesnimi	344	482	228	351	95	64	37	57	26	15	10	18	1727
Munkki	-	11	-	2	-	1	-	-	-	1	-	-	15
Paavi	-	10	10	15	-	-	2	-	-	-	-	1	38
Miespapp	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Ruhtinas	-	2	-	12	-	1	-	-	-	-	-	1	16
Lääninher	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
YHT.	726	1086	475	662	166	114	71	95	47	30	23	29	
Kirjassa miessanoja tekstissä yhteensä					939	1230	569	786					3524
Kirjassa tutkittuja sivuja yhteensä					183	201	145	206					

Kirjojen lyhenteet edellisen sivun taulukossa: Kauan = Kauan sitten, HiKe = Historia kertoo, HiTuu = Historian tuulet, MatLi = Matkalippu historiaan.

Maskuliinisten sanojen taulukossa kuningas, faarao ja keisari on eritelty, vaikka kaikki ovatkin korkeimpia hallitsijoita. Kuningas ja keisari tarkoittavat aina miestä ja faaraosta käytetään välillä nimitystä kuningas, kun korostetaan hänen jumalallista alkuperäänsä tai puhutaan hänen haudastaan. Sanoille kuningas ja keisari on naispuoliset vastineet kuningatar ja keisarinna, jotka saattoivat olla itsenäisiä hallitsijoita tai mieshallitsijan puolisoita. Faaraolle ei ole naispuolista itsenäisesti hallitsevaa vastinparia, mutta Kauan sitten -kirjassa esitellään naisfaarao Hatsepsut, joka joutui käyttämään faaraon tekopartaa ja esiintymään muutenkin miehenä (Kauan, 57). Miesfaaraon puolisoista käytetään nimitystä kuningatar ja jopa mainitaan, että kuningatar saattoi hallita yhdessä faaraon kanssa. (HiKe, 63.) Feminiinisten sanojen taulukossa kuningatar-, keisarinna- ja naisfaarao-rivit on yhdistetty. Vertailuun otettiin hallitsijarivit yhdistettyinä, jolloin mies- ja naishallitsijoiden rivit muodostuvat seuraavanlaisiksi:

TAULUKKO 6. Kuninkaat, faaraot ja keisarit yhdistettynä mieshallitsija-riviksi, kuningattaret, keisarinnat ja naisfaarao yhdistettynä naishallitsija-riviksi.

	Leipäteksti				Kuvateksti				Otsikot				YHT.
	Kauan	HiKe	HiTuu	MatLi	Kauan	HiKe	HiTuu	MatLi	Kauan	HiKe	HiTuu	MatLi	
Mies-hallitsija	119	109	79	173	25	15	23	22	7	5	6	6	589
Nais-hallitsija	13	12	-	3	2	1	4	1	1	-	-	1	38

Hallitsijat sukupuolitettiin aina. Ainoa sukupuolen kannalta neutraali hallitsijasta käytetty sana oli puoliso, joka ei esiintynyt koskaan yksinään vaan aina sanaparina kuninkaan puoliso, keisarin tai faaraon puoliso tai esimerkiksi Kaarle suuren puoliso.

Sotilas-riville merkittiin myös sanat ammattisotilas, legioonalainen, palkkasotilas, sotaveteraani, soturi ja viikinkisoturi. Yhdessäkään kirjassa ei kerrottu siitä mahdollisuudesta, että nainen voisi olla sotilas, vaan korostettiin poikien kasvamista sotilaiksi kaikissa kulttuureissa. Sotilaasta arvoasteikossa seuraavana on upseeri. Upseeriksi luokiteltiin centurio, kenraali ja ritari, jonka kerrottiin olevan pitkän koulutuksen suorittanut ammattisotilas. Sotapäälliköksi kirjattiin myös päällikkö, jos oli selvästi kyse sotapäälliköstä, viikinkipäällikkö ja ylipäällikkö. Koska sotilaaksi ei kirjojen mukaan otettu naisia, kaikki sotilaat on jatkokäsittelyn vuoksi selkeä yhdistää yhdeksi ryhmäksi. Sama koskee munkkeja ja paaveja. Paavi-ryhmään otettiin myös kirkon patriarkat. Ei ollut varmuutta, oliko jokainen pappi-sana tarkoitus tulkita mieheksi, joten vain erikseen mainittu miespappi tai papitar-sanan vastinparina mainittu pappi otettiin mukaan miespappina. Papitar-sanoja oli kymmenen. Nunna-mainintoja löytyi kaikissa kirjoissa yhteensä yhdeksän.

TAULUKKO 7. Sotilaat, upseerit ja sotapäälliköt yhdistettynä armeijaksi sekä munkit, paavit, patriarkat ja miespapit yhdistettynä kirkonmiehiksi. Nunnat ja papittaret on yhdistetty kirkonnaisiksi.

	Leipäteksti				Kuvateksti				Otsikot				YHT.
	Kau an	Hi Ke	Hi Tuu	Mat Li	Kau an	Hi Ke	Hi Tuu	Mat Li	Kau an	Hi Ke	Hi Tuu	Mat Li	
Armeija	43	90	20	57	12	12	1	5	2	4	1	-	247
Kirkon- miehet	-	22	10	19	-	1	2	-	-	1	-	1	56
Kirkon- naiset	5	11	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	19

TAULUKKO 8. Historian viidennen luokan oppikirjojen sukupuolittavat feminiiniset sanat.

Historian viidennen luokan oppikirjojen tekstien sukupuolittavat feminiiniset sanat													
	Leipäteksti				Kuvateksti				Otsikot				YHT.
	Kau an	Hi Ke	Hi Tuu	Mat Li	Kau an	Hi Ke	Hi Tuu	Mat Li	Kau an	Hi Ke	Hi Tuu	Mat Li	
Kuningatar Keisarinna	13	12	-	3	2	1	4	1	-	-	-	1	37
Naisfaarao	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Tyttö	22	33	7	17	6	4	1	2	2	1	-	1	96
Äiti, sisar	25	34	7	14	-	12	-	1	-	-	1	-	94
Nainen	23	84	37	53	12	9	5	3	4	1	-	2	233
Nais-x-tar	4	2	-	1	2	-	-	2	-	-	-	-	11
Vaimo	7	18	9	11	2	4	-	-	-	-	-	-	51
Neito	3	3	1	2	-	1	-	-	-	-	-	-	10
Emäntä	5	8	-	7	1	1	1	-	-	-	-	1	24
Prinsessa	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Naisnimi	36	50	30	42	8	5	3	5	3	1	-	3	186
Nunna	-	7	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	9
Papitar	5	4	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	10
YHT	144	256	91	151	33	38	14	14	10	4	1	8	
Kirjassa naissanoja tekstissä yhteensä					187	298	106	173					
Kirjassa tutkittuja sivuja yhteensä					183	201	145	206					
Aineiston kirjojen teksteissä naissanoiksi luokiteltuja sanoja löytyi yhteensä 764.													

Kirjojen lyhenteet: Kauan = Kauan sitten, HiKe = Historia kertoo, HiTuu = Historian tuulet, MatLi = Matkalippu historiaan.

Tyttö-luokkaan kuuluivat tyttö ja tytär -sanat, joita oli yhteensä 96. Mainittiin orjatyttö, palvelustyttö ja tyttö pojan vastinparina, jonkun tyttärenä sekä mainittiin, että tyttöjen tehtävänä oli kasvaa äideiksi.

Poika-luokkaan tulivat hovipoika, kaksospojat, kreikkalaispoika, koulupoika, oppipoika, orjapoika, ottopoika, pikkupoika, sotilasvekara, voittajapoika, isän tai äidin poika(lapsi) ja poika tytön vastinparina. Poika mainittiin 212 kertaa.

Isä, veli ja muut miespuoliset sukulaiset muodostavat oman luokkansa. Luokkaan kuuluvat isä, veli, setä, isoisä, vaari, isoisänisä, veljenpoika, vävy ja sulhanen. ”Isä” oli merkityksissä isäpuoli, oppi-isä, (rippi-)isä, Euroopan isä, historiankirjoituksen isä, jonkun henkilön isä, perheen isä, äidin vastinparina vanhemmista puhuttaessa ja jatkumoa osoittamassa ”ammatti siirtyy isältä pojalle”. Aineistossa oli 153 isä-luokan sanaa ja lisäksi 14 esi-isää, yhteensä 167.

Äiti, sisar, täti ja morsian muodostavat naispuolisten sukulaisten luokan. Tämän luokan naiset mainitaan sukulaissuhteen yhteydessä tai miehen kihlattuna. Äiti-sana ei esiinny esiäitinä eikä muutenkaan kuvaannollisessa merkityksessä. Sukulaisnaisia mainitaan 94.

Mielenkiintoinen moninaisuudessaan oli x-mies -luokka. Siihen kuuluivat ammattimies, aviomies, erämies, herra, hovimies, hunnimies, jaarli, jalkamies, jousimies, jäämies, kauppamies, laivamies, liikemies, linkomies, lordi, mahtimies, matkamies, merikapteeni, merimies, merkkimies, miekkamies, miesakrobaatti, mykeneläismies, pohjanmies, pyyntimies, rakennusmies, ratsumies, renki, roomalainen virkamies ediili, room. kansantribuuni, room. konsuli, room. kvestori, room. preetori, room. senaattori, skorpionimies, suurmies, tiedemies, työmies, viikinkimies, vihamies, villimies, virkamies ja voimamies. Erilaisia miestyyppejä tähän luokkaan löytyi 43 erilaista ja kirjoissa x-mies -esiintymiä oli yhteensä 120. Jos koko kirjan kappale tai jakso käsitteli yhtä valtiota tai kansaa, kansalaisuusetuuliite miehen edessä on jätetty pois ja sana laskettu pelkästään mies-luokkaan, koska tarkoite on ymmärrettävä ilman etuliitettä. Näin roomalaismies ja kreikkalaismiehet löytyvät mies-luokasta. Viikinkimies ja hunnimies sen sijaan mainitaan muiden kansalaisuuksien yhteydessä, joten ne on otettu x-mies -luokkaan. Jos sana voi tarkoittaa myös naista tai muita kansanosaan kuuluvia, olen jättänyt sen laskematta mieheksi, vaikka tekstissä tarkoite olisi ollut ”mies”. Viikinki, ylimys, aatelin, gladiaattori, tuomari, pappi, seppä, kauppias, filosofi, patriisi, orja, pedagogiorja, palvelija, kirjuri, diktaattori, arkkitehti ja pappi ovat tällaisia henkilönimiä. Tosin joitakin näistä sanoista on satunnaisesti määritelty miehiksi. Seppä on tärkeä mies (MatLi), viikingit ovat nuoria miehiä (Kauan) ja naisilla ei ole mahdollisuutta päästä kirjurikouluun (HiKe). Pyyntimies edustaa koko kansaa aikajanalla (Kauan), mutta gladiaattori voi olla varakkaan perheen tytär (HiTuu).

Mies-luokkaan kuului kaikkiaan 370 mies-sanaa merkityksissä (avio)mies, päällikön miehet, kreikkalaismies, roomalaismies (kansallisuusmääre on asiayhteydessä turha), mies vs. nainen ja pojasta kasvanut mies merkityksessä aikuinen mies. Miestappio ja miehistö eivät tarkoita yhtä tai

useaa henkilöä, joten niitä ei ole laskettu mukaan. Yhteensä isäntä-, x-mies ja mies -luokkiin kuului 512 sanaa.

Nainen-luokan 233 esiintymää oli muodossa nainen, rouva (ei välttämättä naimisissa tai sitä ei kerrota), hovinainen, itkijänainen, (Pohjan) akka ja nainen miehen vastinparina. Jos rouva-sana tarkoitti miehen vaimoa, rouva luokiteltiin vaimoksi. Nais-johdannaiset ja -tar-liitteellä muodostettujen naissanujen luokkaan kuului imettäjäorja, orjanainen ja tanssijatar, yhteensä 11 sanaa. Vaimo-sanoja oli yhteensä 51 ja emäntä mainittiin 24 kertaa. Naissanuja näissä neljässä luokassa on yhteensä 319.

Käsitteelle vaimo ei tekstissä ollut muuta miesvastinetta kuin mies tai aviomies. Puoliso-sanaa käytettiin sekä miehestä että naisesta. Kaikki perheet ja parisuhteet kuvattiin heteronormin mukaisina.

Emäntä ja isäntä mainittiin joko toisilleen vastinparina tai talon emäntänä ja isäntänä. Lisäksi palvelijatar kampasi emäntänsä hiukset ja isäntä oli orjan, koiran tai tilan isäntä. Emäntä mainittiin 24 kertaa ja isäntä 22 kertaa.

Lääninherra- ja ruhtinasluokka ovat pelkästään miesten luokkia ilman feminiinistä vastinparia. Ruhtinas-luokkaan kuuluvat myös kalifit. Näissä luokissa on yhteensä 29 sanaa.

5.2 Sukupuolten esiintyminen kuvissa

Kaikissa oppikirjoissa käytettiin sekä valokuvia että piirrettyjä kuvia. Sukupuolen mukaisesti jaoteltuina kuvakategorioita on kolme: miehet, naiset ja neutrit. Kuvien henkilöt eroteltiin isoihin ja pieniin sekä koon mukaan että sen mukaan, miten hyvin he erottuivat aukeamalla. Jos aukeamalla oli vain kaksi kuvaa yhtä henkilöä esittävistä patsaista, kuvat luokiteltiin isoiksi niiden näkyvyyden perusteella, vaikka ne absoluuttisesti mitaten olisivat olleet vain kolmen senttimetrin korkuisia. Suurissa kuvissa henkilöt, jotka olivat selvästi näkyvissä, luokiteltiin isoiksi ja taustan henkilöt, jotka oli kuvattu kaukaa tai jotka jäivät osittain etualan henkilöiden peittoon, luokiteltiin pieniksi. Tärkeimpänä luokitteluperusteena pidettiin henkilön näkyvyyttä sivulla. Näkyvyyden määrittelyssä pyrittiin ymmärtämään lasten tapaa hahmottaa kuvia.

TAULUKKO 9. Kuvien henkilöiden sukupuolijakauma isoissa kuvissa.

	Mies suuri	Nainen suuri	Neutri suuri	Yhteensä suuria henkilöitä kuvissa
Kauan	449	126	93	668
HiKe	258	73	49	380
HiTuu	157	41	33	231
MatLi	265	81	67	413
Yhteensä	1129	321	242	1692
prosentteina	67 %	19 %	14 %	

Suuriksi kuviksi luokiteltiin kuvat, joihin lapsi todennäköisesti kiinnittäisi huomiotaan. Usein suuret kuvat kuvasivat yksittäistä henkilöä. Kuvat olivat piirroksia tai valokuvia henkilöistä sekä valokuvia seinämaalauksista, tauluista, reliefeistä tai patsaista. Valokuvia oli myös elokuvakohtauksista, joissa näyttelijät esittivät historiallisia henkilöitä. Aina ei kuvatekstissä mainittu, että kuva oli elokuvasta, jolloin lapselle saattaa muodostua käsitys, että valokuva esitti oikeaa historiallista henkilöä. Gladiaattorit taistelevat tiikeriä vastaan (MatLi, 173), ja legioonalaiset seisovat jonossa (Kauan, 118).

Kun suurten henkilöiden taulukon luvut muutetaan suhteellisiksi, nähdään, että miehiä ja poikia esitetään historian kirjojen kuvissa yli kolme kertaa niin usein kuin naisia ja tyttöjä. Jos neutrit ja naispuoliset henkilöt lasketaan yhteen, miespuolisia henkilöitä kuvissa on kaksinkertainen määrä kaikkiin muihin verraten. Kaksi kolmesta kaikista kuvissa esiintyvistä suurikokoisina kuvatuista ihmisistä oli miehiä tai poikia. Naisia tai tyttöjä kuvissa oli vain joka viides. Joka seitsemäs isokokoinen hahmo oli jätetty sukupuolittamatta. Kirjoittain suhteelliset osuudet olivat lähes samanlaiset. Mieshahmoja oli 64-68 %, naishahmoja 18-20 % ja neutreja 13-16 %.

TAULUKKO 10. Kuvien henkilöiden sukupuolijakauma pienissä kuvissa.

	Mies pieni	Nainen pieni	Neutri pieni	Yht. pieniä ihmiskuvia
Kauan	337 52 %	78 12 %	229 36 %	644
HiKe	481 62 %	94 12 %	202 26 %	777
HiTuu	234 79 %	25 9 %	36 12 %	295
MatLi	148 42 %	35 10 %	167 48 %	350
Yhteensä	1200	232	634	2066

Pienet ihmiskuvat aukeamalla tai suuren kuvan taustahahmoina eivät herätä yhtä suurta kiinnostusta kuin isot hahmot. Silti miehiä on kuvattu yksityiskohtaisesti joko parran tai muiden ulkoisten ominaisuuksien avulla. Taulukon prosenttiluvut kertovat kunkin sukupuolikategorian henkilöiden osuuden koko kirjan pienten kuvien määrästä. Historian tuulet -kirjan pienistä ihmishahmoista neljä viidestä on miehiä ja naisia vain yksi kymmenestä. Muissa kirjoissa mieshahmojen osuus on noin puolet, naisten samansuuruinen yksi kymmenestä. Pienin osuus pienillä mieshahmoilla on Matkalippu historiaan -kirjassa, jossa ainoana neutreja on enemmän kuin mieshahmoja.

Suuriin kuviin verrattaessa huomataan, että naisten osuus on pienempi pienissä kuvissa kuin suurissa. Seuraavassa taulukossa esitetään kuvien henkilöiden määrät isoissa ja pienissä kuvissa.

TAULUKKO 11. Kuvien henkilöiden sukupuolijakauma isoissa ja pienissä kuvissa.

	Mies iso	Mies pieni	Nais iso	Nais pieni	Neutri iso	Neutri pieni
Kauan	449	337	126	78	93	229
HiKe	258	481	73	94	49	202
HiTuu	157	234	41	25	33	36
MatLi	265	148	81	35	67	167
	1129	1200	321	232	242	634

Piirros- ja valokuvat, joissa oli useita ihmisiä tai ihmisjoukkoja, kuvasivat etualan ihmisiä tarkemmin kuin taustan ihmisiä. Neutrien osuus oli pienissä kuvissa suurempi kuin suurissa kuvissa, koska taustalla olevat henkilöt jätettiin sukupuolittamatta useammin kuin edessä näkyvät. Kahdessa kirjassa (Kauan ja MatLi) kuvattiin naiset ja miehet useammin suurina kuvina kuin pieninä. Historia kertoo -kirjassa pieniä henkilöiden kuvia oli enemmän kaikkien kolmen sukupuoliluokan sisällä kuin isoja. Historia kertoo -kirjassa käytettiin useissa kappaleissa koko sivun tai aukeaman piirroskuvia kaupungeista ja tapahtumista ihmisjoukkoineen. Ihmiset oli näissä kuvissa piirretty tarkasti, mikä selittää pikkukuvien suuren määrän.

Koko aineistossa pieniä ja suuria mieskuvia oli lähes yhtä paljon. Naiskuvissa suuria oli vain hieman enemmän kuin pieniä. Neutreiksi tulkittuja henkilöitä oli pienissä kuvissa yli kaksinkertainen määrä suuriin kuviin verrattuna. Pienten neutrikuvien suurta lukumäärää selittää se, että suuria ihmisjoukkoja kuvattaessa samoin kuin turistikohteiden kuvissa kauempana olevat henkilöt ovat selvästi tunnistettavissa ihmisiksi, mutta sukupuolen tuntomerkkejä ei näy valokuvissa, eikä piirtäjä ole pienimmille hahmoille piirtänyt sukupuolittavia yksityiskohtia.

Seuraavaan taulukkoon on koottu kaikki kuvien henkilöt sukupuolittain. Lisäksi siihen on merkitty kunkin kirjan tutkittujen sivujen lukumäärä, johon kuvien henkilöiden lukumäärä on suhteutettu. Henkilöitä oli sivulla kuvattuna keskimäärin neljästä seitsemään. Keskiarvo ei sinänsä ole merkittävä tieto, mutta se valaisee kirjan kuvituksen suhdetta tekstiin. Tekstissä historia kerrotaan pääosin henkilöiden kautta.

TAULUKKO 12. Kaikkien henkilöiden sukupuolijakauma kaikissa kuvissa.

	Miehiä kuvissa yht.	Naisia kuvissa yht.	Neutreja kuvissa	Ihmisiä kuvissa	Sivuja kirjassa	Henkilöitä sivulla keskimäärin
Kauan pros.	786 60 %	204 16 %	322 24 %	1312	183	7
HiKe pros.	739 64 %	167 14 %	251 22 %	1157	201	6
HiTuu pros.	391 74 %	66 13 %	69 13 %	526	145	4
MatLi pros.	413 54 %	116 15 %	234 31 %	763	206	4
Yht. pros	2329 62 %	553 15 %	876 23 %	3759		

Koko aineiston kaikista ihmiskuvista reilusti yli puolet esitti miespuolisia hahmoa. Neljäsosa kaikista henkilöistä tulkittiin neutreiksi. Naispuolisia hahmoja oli vain joka seitsemäs.

Kirjoittain tarkasteltuna Historian tuulet kuvasi eniten miehiä; kolme neljästä kuvatusta henkilöstä oli maskuliinisia. Miesten osuus oli Matkalippu historiaan -kirjassa alhaisin, vain hiukan yli puolet. Naisten osuudet eivät merkittävästi eronneet toisistaan eri kirjoissa. Neutrien osuus kasvoi, jos miehiä oli suhteellisesti vähemmän.

Kirjoissa käytettiin kuvia monipuolisesti elävöittämään tekstiä. Jokaisella aukeamalla oli vähintään kaksi kuvaa, yleisimmin 3–6 ja toisinaan koko aukeama oli yhtä suurta kuvaa, jonka päälle teksti oli asetettu erilaisin painokeinoin. Ihmisten lisäksi kuvattiin rakennuksia ja rakennelmia, eläimiä, elämää kaupungeissa ja kylissä, säilyneitä historiallisia muistomerkkejä, työkaluja ja muita esineitä, kirjakääröjä ja muita arkeologien löytöjä. Ihmisen kuvia oli kuitenkin ryhmänä eniten.

Suuriksi ihmiskuviksi luokiteltiin myös patsaat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta (HiKe, 62, 20 miessotilasta marssimassa). Patsaiden kuvia kaikista ihmiskuvista oli 5,4 %. Patsaita oli huomattavasti enemmän kuin seinämaalauksissa, -mosaiikeissa, reliefeissä tai tauluissa kuvattuja ihmisiä. Patsaat esittivät henkilöt selkeästi ja niiden kuvat oli sijoitettu kirjan sivulle huomiota herättävästi. Seuraavassa taulukossa on kuvattu sukupuolen esittäminen patsain.

TAULUKKO 13. Patsaat kuvissa.

	Miespatsaita kuvissa	Naispatsaita kuvissa	Neutripatsaita kuvissa	Ihmistä esittäviä patsaita
Kauan	49	13	2	64
HiKe	66	7	0	73
HiTuu	19	8	0	27
MatLi	27	7	3	37
	161	35	5	201

Historia kertoo -kirjan miespatsaiden lukumäärää kasvattaa sivun 62 kuva, jossa on yhteensä 20 miehiksi tulkittua sotilaspatsasta.

Patsaista pelkkiä päitä ja rintakuvia esittävät patsaat laskettiin passiivisiksi kuviksi. Passiivisia olivat myös paikallaan mitään tekemättä seisten tai istuen kuvatut hahmot. Aktiivisiksi laskettiin patsaat, jotka oli kuvattu tekemään jotakin. Paikallaan seisovien patsaiden passiivisuus perustuu sekä niiden liikkumattomuuteen että asentoon. Koska kaikki kirjojen kuvat ovat liikkumattomia, liikettä kuvaavat patsaat näyttävät samalta kuin muut liikkuvat ihmishahmot.

Kirjoissa esiintyvät patsaat, joiden sukupuolta ei voi kuvan perusteella määrittää, ovat Mithra tappamassa pimeyden härkää (MatLi, 168), sairaan parantamista kuvaavan patsaan aikuinen ja lapsi (MatLi, 183), etruskivauvan muotokuva (Kauan, 109) ja sukupuolittamatta jäänyt kreikkalaisen patsaan pää (Kauan, 76).

Seuraavassa taulukossa luetellaan aktiiviset ja passiiviset ihmisiä kuvaavat patsaat sukupuolittain. Pää- ja rintakuvia ei ole laskettu passiivisiin eikä aktiivisiin patsaisiin mukaan.

TAULUKKO 14. Aktiiviset ja passiiviset patsaat.

	Miespatsaita kuvissa		Naispatsaita kuvissa	
	Aktiiviset	Passiiviset	Aktiiviset	Passiiviset
Kauan	Kirjuri, Hammurab, Kirjuri2, Kiekonheittäjä, Aleksanteri kesyttää Bukefaloksen	istuvia 2, seisovia 9	Spartalaistyttö juoksee, Palvelijatar leipoo	istuvia 1, seisovia 4
HiKe	Marssivat sotilaat, Kirjuri, Kiekonheittäjä, Poika leikkii, Romulus ja Remus imevät maitoa x3, Laokoon ja pojat taistelevat käärmeiden kanssa.	istuvia 3, seisovia 12	2 nopan pelaajaa	istuvia 2, seisovia 2
HiTuu	Kirjuri, Kiekonheittäjä, Aleksanteri taistelussa Bukefaloksen selässä, Romulus ja Remus	istuvia 7, seisovia 1	Tyttö leipoo, Spartalaistyttö juoksee	istuvia 1, seisovia 5
MatLi	Kirjuri, Herakles surmaa kentaurin, Mies hoitaa sairasta naista, Kiekonheittäjä x2, Taistelu kentauria vastaan x2, Romulus ja Remus, Laokoon poikineen ja merihirviö	istuvia3, seisovia 3	Tyttö leipoo, Spartalaistyttö juoksee, Synnyttäjä, kätilö ja apunainen, Sairas nainen makaa	istuvia 1, seisovia2

Kirjuri-maininta tarkoittaa samaa patsasta joka kohdassa. Kirjuri2 on eri patsas. Kiekonheittäjä samoin kuin Romulus ja Remus imemässä maitoa on sama patsas joka kohdassa. Laokoon ja hänen kaksi poikaansa on sama patsas eri selityksin. Spartalaistyttö juoksee on sama patsas joka kohdassa. Tyttö leipoo on sama patsas, toisessa selitys on taikinan vaivaaminen, toisessa viitataan viljan jauhamiseen. Merkintä x2 tarkoittaa, että sama patsaskuva esiintyy kirjassa kaksi kertaa.

Istuvia patsaita ei ole eritelty kuten ei seisoviakaan. Käärmejumalatar seisoo kahdessa kirjassa hieman poikkeavin selityksin (MatLi, 93, HiTuu, 57). Seisovista patsaista huomiota kiinnittää muiden kuin egyptiläisten miesten kuvissa alastomuus. Naispatsaat on puettu, vaikka ne olisivat pylviäitä (Kauan, 93).

5.3 Tulosten tarkastelua ja tulkintaa

5.3.1 Tekstin sukupuolittavien ominaisuuksien tulkintaa

Kirjoissa havaittiin selvä lukumääräinen ero mies- ja naissanojen määrässä. Miessanoja oli noin viisinkertainen määrä naissanoihin nähden. Miehet esitettiin yleisemmin hallitsevissa rooleissa ja aktiivisina yhteiskunnan toimijoina kun taas naiset esitettiin usein miehen kautta ja passiivisemmissä rooleissa. Yhtään heteronormatiivisesta mallista poikkeavaa ihmistä ei löytynyt eikä sukupuoleltaan dikotomiseen käsitykseen sopimattomia henkilöitä esitetty.

Sukupuolittavista sanoista 82 % oli miessanoja. Naissanoja kaikista sukupuolittavista sanoista oli siis vähemmän kuin viidesosa. Yhteiskunnan hierarkkisen järjestyksen huipulla ovat hallitsijat. Kuninkaiden, keisarien ja faaraoiden osuus hallitsijoista oli 94 %. Kuningattarista ja keisarinnoista mainittiin, että he saattoivat hallita itsenäisesti, mutta yleensä he olivat alisteisessa asemassa mieheen nähden, varsinaisen hallitsijan puolisoita. Aineiston ainoa naisfaarao esitellään poikkeuksena jumalkuninkaiden joukossa. Naisfaaraosta kerrotaan, että hän joutui esiintymään ulkoisesti miehenä tekopartaa myöten. Kirjojen vahvin naishallitsija, kuningatar Nefertiti, kuvattiin kauneutensa kautta. Hänen roolinsa, josta hänet muistetaan, oli olla ihailtu ja kaunis miespuolisen faarao Ekhnatonin puoliso. Kolmas hallitsijanainen, jonka kirjat mainitsevat, oli Kleopatra, josta tärkeimpinä asioina mainitaan kauneus, miesten miellyttäminen ja lopulta rakkauden vuoksi tulevaisuutta peläten itsemurhan tekeminen.

Miespuolisten hallitsijoiden yhteiskunnallisia saavutuksia kuvataan laajasti. Jokainen kirja mainitsee Hammurabin lait, Aleksanteri suuren maailmanvalloituksen, faaraoiden mahtavat pyramidien rakennusprojektit ja Rooman keisarien mielipiteet kristinuskosta. Erityisesti pojille tarjotaan samaistumismalliksi jokaisessa kirjassa kertomus, miten jo lapsena Aleksanteri osasi viisautensa avulla kesyttää villin Bukefalos-hevoson, jota kukaan aikuinen (mies) ei saanut kesyyntymään.

Hallitsijasta seuraavana yhteiskuntahierarkiassa ovat lääninherrat, ruhtinaat ja kalifit, joita mainittiin yhteensä 29 kertaa. Heille ei ole lainkaan naispuolista vastinetta. Valtaa käyttävät myös

sotapäälliköt ja upseerit. Ritarit määriteltiin hyvin koulutetuiksi upseereiksi. Yhdessäkin kirjassa ei esitetty mahdollisuutta, että nainen voisi olla sotilas. Näin tämäkin vallankäyttöluokka on naisilta suljettu. Myös uskonnollisen elämän alueella naiset kelpaavat vain nunniksi tai papittariksi. Tosin papittarista ja ennustajista kerrotaan, mutta valtaa heillä ei osoiteta olevan. Yli puolet uskontoon liittyvistä miessanoista tarkoittaa paavia tai patriarkkaa eli uskonnollista johtajaa. Pelkkä pappi-maininta ilman sukupuolimäärettä jätettiin sukupuolittamatta luvussa 5.1 mainituin perustein.

Mies- ja x-miesluokat sisälsivät 49 erilaista määritelmää miehen aktiiviselle toiminnalle. Näissä luokissa miessanoja oli 632. Vastaavat naisluokat määrittivät naisen roolin yhdeksällä tavalla. Naissanoja oli 319. Naisten toiminta on rajoitetumpaa, heidät luokitellaan miehen ja perheen kautta vaimoiksi, rouviksi, imettäjäorjiksi, orjanaisiksi ja hovinaisiksi. Itkijänainen ja tanssijatar ovat varsinaisia naisten ammatteja papittaren lisäksi.

Sukulaissanoissa äidit, sisaret, tädit ja morsiamet esitellään pelkästään perhesuhteen tai miehen kautta. Miespuolisista sukulaissanoista löytyy yllättäen suomen kielen erityispiirteen vuoksi aktiivisia ja arvostettuja yhteiskunnallisia rooleja, kuten historiankirjoituksen isä, Euroopan isä, rippi-isä, oppi-isä ja esi-isä. Sukulaista naiset mainittiin 94 ja miehet 167 kertaa.

Erityisen mielenkiintoinen lasten samaistumiskohteita etsittäessä on tyttöjen ja poikien kuvaamisen ero. Tyttö-tytär-luokkaan kuuluvista 96 sanasta erikseen määriteltäviä olivat orjatyttö, palvelustyttö sekä tyttö, jonka tehtävä oli kasvaa äidiksi. Poika-luokan 212 sanaa antoivat samaistumiskohteeksi sanan orjapoika lisäksi sanat voittajapoika, hallitsijan ottopoika, pikkupoika, ja sotilasvekara. Yhteiskunnallisen aseman mukaan poika ja tyttö sekä tytär arvioitiin neutraaleiksi, mutta orja, palvelija ja tuleva poikien synnyttäjä ovat alistettuja rooleja. Tytöille historian kirjat eivät tarjoa arvokkaampina pidettyjä vaihtoehtoja kuten pojille.

Vastinparit nuorukainen – neito ja prinssi – prinsessa esiintyivät melko tasaisesti luvuin 14 – 10 ja 5 – 3. Mikään näistä sanoista ei ollut laajasti selitetty ja ne esiintyivät kussakin kirjassa harvoin. Koko aineiston ainoa poikkeava luokittelupari, jossa naissana oli yleisempi, oli isäntä (22) – emäntä (24). Osin tämä saattaa johtua sanasta talonpoika (36 mainintaa), jolle ei ollut naisvastinetta, mutta joka eroteltiin omaksi luokakseen. Talonpoika esiintyi yleensä yksin ilman vastinparia, mutta kirjoista löytyi talonpojan vastineena vaimo ja emäntä.

Sukupuolittamattomista sanoista seppä, kirjuri ja gladiaattori on kukin yhdessä kirjassa määritelty mieheksi, mutta ne jätettiin laskematta miessanoiksi luvussa 4.3.2 ja 5.1 tarkemmin esitetyin perustein. Perusteeksi riitti yhdessäkin kirjassa kerrottu mahdollisuus naisesta harjoittamassa kyseistä ammattia tai naisia harjoittamassa ammattia nykyaikana. Seppä, kirjuri ja gladiaattori esiintyivät useasti kunkin kirjan sivuilla. Naisvastinetta niille ei esitetty. Metsästys

kuvaillaan ja määritellään kirjoissa miesten tehtäväksi. Kauan sitten -kirja esittelee kuitenkin pienikokoisen valokuvan kivikauden metsästäjän varusteisiin pukeutuneesta arkeologista, joka kuvatekstin mukaan on nainen. (Kauan, 163.) Kuvateksti saattaa herättää lapsen mielenkiinnon, vaikka se on painettu pienin kirjaimin aivan sivun reunaan.

Kauan sitten -kirja määrittelee viikingit nuoriksi miehiksi ja kivikautisen Suomen ensimmäiset asukkaat pyyntimiehiksi. Tosin samassa kirjassa kuvataan rautakauden samoin kuin viikinkien elämää kylissä ja mainitaan kummassakin yhteydessä, että emännät käyttivät valtaa kodeissa ja naisten rooli yhteisössä oli tärkeä. Mainitaan myös, että miehet sotivat ja puolustivat kylää kun taas naiset ja lapset pakenivat vihollisen hyökätessä. Erikoisena tietona kerrotaan, että Suomessa miesten haudoista on löydetty 360 miekkaa ja naisten haudoista kaksi miekkaa. Myös tanskalainen hautalöytö, jonka perusteella pronssikauden vaatteista on saatu tietoa, esitellään kuvan ja koskettavan tarinan avulla nuoren naisen ja lapsen hautana. Rautakauden miehen haudasta löytyneet aseet on kuvattu ilman taustaa ja vain lyhyt kuvateksti kertoo, mistä ne on löydetty. (Kauan, 167, 169.) Naiset yhdistyvät vaatteisiin ja lapseen ja kauniina hautaamiseen, miehet yhdistetään aseisiin, eikä heidän kuolemaansa surra. Metsästäjäpukunsa itse ommellut ja valmistanut arkeologikin oli nainen.

Tekstien osalta tämän tutkimuksen aineisto antoi miesten ja naisten osuudesta kertomuksissa saman suuntaisia tuloksia, joista Tuija Metso ja Tarja Palmu ovat raportoineet. Metson tutkimuksen mukaan naispuolisten henkilöiden määrä oppikirjoissa on pienempi kuin miespuolisten. Lisäksi Metso havaitsi, että naisten roolit ovat yhteiskunnallisesti vähemmän arvostettuja kuin miesten. Naiset esitetään kotitöissä ja hoiva- ja palvelualoilla, miehet esitetään valtaosin kodin ulkopuolisissa tehtävissä ja yhteiskunnan näkyvissä ammateissa. (Metso 1992, 272–273.)

Tarja Palmun (1992) tutkimuksen kohteena olivat aapisten ihmis- ja satueläinhahmoihin liitetyt ominaisuudet. Feminiiniset hahmot olivat lempeitä, ne pitivät huolta toisista hahmoista ja ne kuvattiin perheen ja kodin piirissä. Maskuliinisten hahmojen kuvaus oli moniulotteista, ne toimivat ja keskustelivat enemmän ja niillä oli nimi ja persoonallisuus. Feminiiniset hahmot olivat taustalla, jos kuvassa oli aktiivinen maskuliininen hahmo. Aapisten sukupuoli-asetelma ylläpitää ja uusintaa perinteistä sukupuoli-ideologiaa. (Palmu 1992, 303–304, 311.) Historian oppikirjat antoivat tässä tutkimuksessa nimen avulla henkilöllisyyden 1727 kertaa miehelle ja vain 186 kertaa naiselle. Kaikista tekstien erisnimistä miesnimiä oli 90 %.

5.3.2 Kuvien tulkintaa

Kuvista etsittiin mies- ja naispuolisten hahmojen lisäksi neutrit. Neutrit eivät olleet määriteltävissä mies- eivätkä naispuolisiksi. Neutrit lisättiin aineistoon, koska kuvien tulkintaan oli vaikea luoda täysin yhtenäistä käytäntöä. Antiikin ajan ihmiskäsitys ei aineistoon kuuluvien historian oppikirjojen perusteella rajannut tiettyjä kampauksia tai vaatteita pelkästään miehille tai naisille. Monesta kuvasta oli mahdotonta päätellä, esittikö kuva miestä, naista vai jotain muuta sukupuolta edustavaa ihmistä. Aineistossa tutkittuja ihmishahmoja oli kaikkiaan 3758. Mieskuvia oli ylivoimaisesti eniten, 62 %. Naiskuvia oli vain 15 % eli seitsemäsosa kaikista kuvista. Loput 23 % kuvista tulkittiin neutreiksi.

Kirjoittain erot naishahmojen esittämisessä olivat pienet. Jokaisessa kirjassa naisia oli 13–15 % kaikista kuvista. Historian tuulet -kirjan kuvista mieshahmoja oli 74 % eli kolme neljäsosaa kuvatuista henkilöistä esitti miestä. Suhteellisesti vähiten mieshahmoja oli Matkalippu historiaan - kirjassa, mutta siinäkin mieshahmojen osuus oli yli puolet. Neutrien suhteellinen määrä muuttui miesten osuuden muuttuessa.

Kuvien hahmojen jaottelu isoihin ja pieniin hahmon fyysisen koon ja näkyvyyden mukaan antoi lisätietoa kunkin kirjan tavasta käyttää kuvia ja sukupuolittaa joukkokohtausten kuvien ihmiset. Erot on selitetty taulukon 11 yhteydessä luvussa 5.2. Sukupuolien esiintymisen tarkastelun kannalta jako isoihin ja pieniin kuviin ei osoittautunut merkittäväksi.

Patsaita oli kuvien hahmoista 5 %, ja patsaat otettiin erikseen tarkasteltaviksi niiden visuaalisesti korostetun tärkeyden vuoksi. Patsaat oli usein kuvattu irti taustastaan, ikään kuin ihmishahmoina suorittamassa arkisia toimiaan tai poseeraamassa kuvaajalle. Patsaiden mielenkiintoisuutta lisäsi se, että moni patsas esiintyi useammassa kuin yhdessä kirjassa, jotkut jopa kaikissa kirjoissa. Lapset ovat myös saattaneet nähdä patsaiksi maalattuja ihmisiä eli niin sanottuja eläviä patsaita, joten yksivärinen ja varsinkin väritetty patsas saattaa representoida yhtä hyvin ihmistä kuin patsastakin. Patsaita käytettiin kirjoissa kuvaamaan ihmisten toimintaa. Nainen on kuvattu aktiivisena leipojana (MatLi, 78, Hitu, 47), synnyttäjänä (MatLi, 165), pelaamassa noppapeliä (HiKe, 100) ja spartalaisena juoksijatyttönä (Kauan, 79, HiTuu, 69, MatLi, 122). Hahmon liikkuvan tai työskentelevän toiminnan vuoksi aktiivisiksi tulkitut patsaat muistuttavat valokuvia oikeista ihmisistä enemmän kuin taideteosta, joten niiden merkitys sukupuoliroolien esittämisen kannalta on tärkeämpi kuin rintakuvien ja perusasennossa seisovien patsaiden.

Kaikissa kirjoissa on kirjurimiehen patsas samoin kuin kiekonheittäjä miespatsas ja Romulus ja Remus imemässä maitoa susinaaraalta. Muut aktiiviset miespatsaat taistelevat merihirviötä tai muita vihollisia vastaan, ratsastavat villisti tai painivat, ja sotilaat marssivat. Mies kuvataan myös

tappamassa kentauria (MatLi, 113), parantamassa sairasta naista kylpylässä (MatLi, 183) ja poikalapsi kuvataan leikkimässä (HiKe, 116). Kirjoittain patsaiden sukupuolijakauma muodostui erilaiseksi. Historia kertoo -kirjan patsasmiehiä oli kymmenen jokaista patsasnaista kohti, Historian tuulet -kirjassa vain kaksi. Muissa miespatsaiden ja naispatsaiden välinen suhde oli 4:1.

Miehet kuvattiin oppikirjojen kuvissa muutenkin kuin patsaiden osalta aktiivisemmiksi kuin naiset. Miehiä on kuvissa kuvattu muun muassa seuraavien aktiviteettien kautta: polkupyöräilijä, metsästäjä, ratsastaja, huilun soittaja, erilaiset taistelukuvat, arkeologi, kirjailija, museovieras, astronautti, kyntäjä, hirviön tappaja, nuolella ampuja, gladiaattori, Teräsmies lentämässä, tulen sytyttäjä, maan kaivaja, kalastaja, härkien ajaja, samaani, kirjakääröjen lajittelija, rakentaja, opettaja, työkalun valmistaja, lääkäri, nylkiä, paimen, hedelmien poimija, viljan leikkaaja, painonnostaja, juoksija, painija, keihäänheittäjä, maalari, kuvanveistäjä, kiekonheittäjä, urheiluvalmentaja, katsoja, näyttelijä, laivan kapteeni, soutaja ja perämies.

Naisten rooleja olivat aasilla ratsastaminen, kehrääminen, kutominen, olympiatulen sytyttäminen, tanssiminen, jyvien jauhaminen, taikinan vaivaaminen, peilaaminen, peseminen, puhelimeen puhuminen, potilaana olo, ostoksilla käynti, kammattavana oleminen, kampaaminen, arkeologi, hiihtäminen, lukeminen, juokseminen, pyykin peseminen, ruuan laittaminen, kättilönä toimiminen sekä jo mainitut leipominen, synnyttäminen, juokseminen ja noppapelin pelaaminen.

Historia kertoo -kirja kuvailee spartalaisten poikien urheilua värikkäästi. Kerrotaan myös, että Spartassa tytöille järjestettiin omat juoksukilpailut. Kuvassa tytöt juoksevat etualalla ja katsomossa on ainoastaan partaisia miehiä. (HiKe, 104.) Lukijalle syntyy mielikuva, että vain miehet saivat katsella ja olla tuomareina kaikissa kisoissa.

Matkalippu historiaan -kirjassa (28–31) neandertalilaisista ihmisistä kertovat kaksi aukeamaa on rakennettu sukupuolen kannalta ristiriitaisesti. Teksteissä esiintyy sana mies kerran ja nainen kaksi kertaa. Neutraaleja sanoja ihminen, neandertalilainen, vainaja, lapsi, tietäjä, asukas, metsästäjä ja samaani käytetään 48 kertaa. Suurissa kuvissa sitä vastoin mies nylkee, mies kalastaa ja mies juoksee kameraa kohti lähikuvassa mammuttia pakoon. Mammutinluusta veistetty kasvokuva esittää naista tai lasta. Kappaleen otsikko on Kivikauden metsästäjät, jolloin neandertalilaisuus rinnastuu metsästyksen. Kuvissa metsästyks ja mieheys rinnastetaan. Tällöin neandertalilaisuus rinnastuu mieheyteen. Koko kansa kuvitetaan aktiivisen miehen kautta, vaikka tekstissä pyritään välttämään sukupuolittamista. Kappaleesta kokonaisuutena välittyy tieto, että alkuihminen on mies.

Liisa Tainio ja Tiina Teräs (2010) selvittivät matematiikan, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä oppilaanohjauksen kirjojen avulla oppikirjan sukupuolijäsennystä sekä sukupuolen rakentumista ja ilmenemistä. He havaitsivat, että kaikissa oppikirjojen kuvissa samoin kuin teksteissä oli enemmän

miehiä, poikia ja maskuliinisia hahmoja kuin naisia, tyttöjä ja feminiinisiä hahmoja. Myös sukupuolien esittäminen oli stereotyyppistä. (Tainio ja Teräs, 2010, 5–7.) Sukupuolen stereotyyppisestä esittämisestä Petri Sipilä (1998, 33) on kirjoittanut, että eri sukupuolta olevien ihmisten pitää välttää toiseen sukupuoleen liitettyjä ominaisuuksia, jos sukupuolia ajatellaan vastakkaisina. Tämä näkyy historian kirjojen esittämissä kuvissa. Naiset kuvataan kauniina ja siisteinä kun taas mies voi piirroskuvissa olla ruma ja likainen. Samoin nainen saa olla heikko ja avuton, mutta miehen pitää olla vahva ja määrätietoinen. Erityisesti patsas (MatLi, 182), jossa sairastunut nainen makaa paikallaan ja häntä hoitaa mieslääkäri ympärillä olevien viiden henkilön jakautuessa tasaisesti miehiin, naisiin ja sukupuolittamattomiin ihmisiin, esittää sukupuoliroolit tavalla, josta Sipilä kirjoittaa.

Historian tuulet -kirjassa (152) viimeinen kuva on valokuva, jossa vanhahko harmaahiuksinen ja osittain kalju mieslääkäri valkoisessa lääkärintakissaan tutkii nuoren naisen korvaa. Nainen näyttää istuvan tuolilla alusvaatteisillaan, hänen asustaan näkyy kuvassa rintaliivien kapea olkain, kaksi kaulaketjua ja pitkän hiuspalmikon sitova kangaslenkki. Sivun otsikko on Taidot siirtyvät. Kuvateksti kertoo lääkärien parantavan sairauksia ja osaavan latinaa. Viereisellä sivulla alkaa aakkosellinen hakemisto ilman kuvia. Kuva vahvistaa käsitystä miehen ylivoimaisuudesta ja taidoista latinankielisten termien osaajana ja tautien parantajana sekä naisen kauneudesta, avuttomuudesta ja passiivisuudesta. Kuvan viestiä korostaa sen sijoittaminen kirjan viimeiselle tekstisivulle, jolloin sitä katsotaan jokaisella kerralla, kun etsitään hakemistosta tietoa.

Oppikirjojen kansikuva on tärkein kirjan kuva, kun luodaan mielikuvaa kirjan sisällöstä. Kirjat päällystetään yleisesti läpinäkyvällä muovilla, jotta ne kestäisivät koulukäytössä mahdollisimman monta vuotta. Kansikuva muistuttaa oppilasta jostain kirjassa kerrotusta asiasta, ja oppilaat katsovat kansikuvaa myös oppitunneilla, kun kirjat ovat valmiiksi pulpetilla, mutta opetus tapahtuu ilman kirjaa. Kansikuva osoittaa lapselle, ketkä ovat kirjan tärkeimpiä henkilöitä tai mikä tapahtuma on merkittävin. Historian tuulet -kirjan kansikuvassa tulee suoraan katsojaa kohti viikinkilaiva pullistunein purjein kokassaan vaaleahiuksinen puolialaston mies nyrkki pystyssä uhmaamassa tuulta tai vihollista seuranaan neljä kypäräpäistä partasuista miestä. Kauan sitten -kirjan etukannen pääkuvassa nainen ja tyttö ovat Rooman mahtiaikana ostoksilla. Myös muita ihmisiä on ostoskadulla, etualalla sivussa seisoo legioonalainen suuren tuuban kanssa. Takakannessa viikinkimiehet soutavat viikinkilaivaa. Matkalippu historiaan -kirjan kannessa esitetään antiikin Kreikan näytelmää, jossa näyttelijät ovat miehiä, jotka esittivät myös naisroolit. Katsomon takarivien pienissä hahmoissa on naisia. Etualalla lähikuvassa on miesnäyttelijä, joka katsoo puolittain naisnaamarin takaa. Näyttämöllä seisoo miesnäyttelijöitä naamareissaan,

katsomon eturiveillä on miehiä. Historia kertoo -kirjan kannessa on Nefertitin kasvokuva. Sivulla 63 kuningatar Nefertiti määritellään oman kauneutensa avulla sekä kahdella tavalla miehen kautta. Hän on faarao Ekhnatonin puoliso ja mies, joka teki hänen kuvansa, oli Tuthmosis. Matkalippu historiaan -kirjan kansikuvaa lukuunottamatta kaikki kansissa olevat pienetkin kuvat löytyvät myös kirjan sivuilta.

Kansikuvan valinta on vaikeaa, koska sen pitäisi herättää kaikkien oppilaiden kiinnostus historian opiskelua kohtaan. Samalla sen pitäisi jäädä helposti mieleen ja herättää ajatuksia. Jokaisen kirjan kansikuva tarjoaa mahdollisuuden erilaisille tulkinnoille ja virikkeitä tarinan keksimiselle. Kansikuvaa ei voi tulkita tiukasti sukupuolten tasa-arvoa edistäväksi tai haittaavaksi, koska sen tehtävä on houkutella avaamaan kirja. Nefertitin valokuva on yksinään kannessa vaikuttava, mutta siitä näkyy selvästi, että kyseessä on patsas. Muissa kansissa on piirroskuva, jossa on useita ihmisiä. Viikinkilaiva miehistöineen on voimakas kuva, joka mahdollisesti muistuttaa merimiesten kodista, jossa on myös naisia. Kreikkalaisen näytelmän kuvaus muistuttaa pitkstä teatteriperinteestä. Se tarjoaa myös mahdollisuuden pohtia sukupuolten eroja ja sukupuolen esittämistä. Kauan sitten -kirjassa on useita kansikuvia ja kuvissa on lapsia, naisia ja miehiä. Kansi tarjoaa vaihtoehtoja kuvien katselijalle. Kirjojen kansista puuttuvat täysin mieshallitsijat, joita on kirjojen sivuilla kuvattu paljon. Ehkä mieshallitsijoiden jättämisellä pois kannesta on haluttu monipuolistaa historian kirjojen ihmiskuvaa.

6 POHDINTOJA

6.1 Eettisiä pohdintoja

”Kreikan ethos tarkoitti luonnetta ja tapoja, ja latinan mores yhteisössä vallitsevia tapoja. -- Sanoilla etiikka ja moraali tarkoitan niitä tottumuksia, tapoja ja rajoituksia, jotka säätelevät ihmisten keskinäistä elämää.”

Matti Häyry (2003, 17) määritteli yllä mainitulla tavalla etiikan ja moraalin kirjassa Hyvä elämä ja oikea käytös.

Arja Kuula (2011) määrittelee eettisen ajattelun kyvyksi pohtia oikean ja väärän eroa ” sekä omien että yhteisön arvojen kautta”. Tutkija joutuu tutkimustyönsä valintoja tehdessään valitsemaan kulloinkin parhaan ratkaisun ja vastaa omista valinnoistaan. Tutkijan tekemät valinnat vaikuttavat suoraan tutkimukseen ja sen seurauksiin. (Kuula 2011, 21, 23). Tämän tutkielman yhtenä tavoitteena on parantaa koulun toimintakulttuuria sukupuolten tasa-arvon suuntaan. Tästä syystä tätä tutkielmaa on tarkasteltava myös seurausetiikan kannalta.

Juhani Pietarinen luettelee artikkelissaan Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä tutkijalta edellytettäviä ominaisuuksia, jotta tutkimuksen tuloksena olisi luotettavaa uutta tietoa. Tärkeimpänä vaatimuksena Pietarinen esittää, että tutkijan on oltava aidosti kiinnostunut tutkimusaiheestaan. Hänen on tehtävä tutkimuksensa tunnollisesti ja oltava rehellinen työssään. Tutkija ei saa aiheuttaa vaaraa tutkimuksellaan, hänen pitää kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa ja kantaa sosiaalinen vastuu tutkimuksensa seurauksista. Tutkijalta vaaditaan myös uuden tiedon julkistamista ja tutkijayhteisön kunnioittamista. (Pietarinen 2002, 58–69). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu julkaistuista oppikirjoista, joten kenenkään yksityisyyttä ei loukata eikä kenellekään aiheudu vaaraa tutkimuksen vuoksi. Tutkijan aito kiinnostus aiheeseen johti tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimuksen kirjoitusvaiheessa kirjattiin ja merkittiin lähdeluetteloon käytetty lähdemateriaali. Tutkimuksella pyrittiin löytämään uutta tietoa sukupuolten tasa-arvon tukemiseksi koulussa ja tutkimus julkaistaan Tampereen yliopiston normaalien käytäntöjen mukaisesti.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeissa mainitaan muun muassa, että hyvän tutkimuksen on oltava hyvin suunniteltu ja toteutettu. Raportoinnin on noudatettava tieteellisen

kirjoittamisen sääntöjä ja sen on oltava riittävän tarkka ja yksityiskohtainen. (<http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>) Tämän tutkielman teossa on pyritty noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita ja toimimaan muutenkin kaikin tavoin tutkijan eettisten vaatimusten mukaisesti. Tutkimusaineisto on kaikkien saatavilla ja siten tutkimusta voi helposti tarkastella lähdeluetteloon merkittyjen alkuperäislähteiden avulla.

Heta Alexandra Gylling nostaa tieteen etiikan keskustelusta esiin arvojen hyvyysoletuksen. Hän muistuttaa, että osaa arvoista pidetään hyvinä ja puolustamisen arvoisina, kuten hyvettä ja oikeudenmukaisuutta. Gylling pohtii arvojen käsitteiden kautta tutkijan motivaatioita ja myös sitä, miten tutkimuksen päämäärän saattaa asettaa joku tutkimuksen ulkopuolinen taho, jonka tavoitteena on oman hyödyn, kunnian tai arvostuksen saaminen. Tähän liittyen Gylling kysyy, kuka tutkimuksesta ja sen metodeista päättää ja kuka siitä hyötyy. Hän huomauttaa, että tutkimuksesta voi olla myös haittaa samoin kuin tutkimatta jättämisestä. Tästä hän ottaa esimerkin lääkeyritysten tekemistä tutkimuksista, yksilön kunnioituksesta ja toteaa, että ”ihmisarvo on voimassa vain länsimaissa”. (Gylling 2002, 71–78.) Mikään ulkopuolinen taho ei ole tilannut, rahoittanut eikä pyrkinyt säätelemään tätä tutkimusta. Kaikki ratkaisut ovat olleet tutkijan omia valintoja mahdollisimman hyvän tutkimuksen tekemiseksi.

Vaatimusta, että tutkimus tuottaa luotettavaa ja hyödyllistä uutta tietoa (Pietarinen 2002, 59–60) piti tämän tutkimuksen aiheen valinnan aikana pohtia tarkoin. Käytännön koulutyössä mietitään harvoin, miksi joku aihe on oppikirjaan otettu ja mitä asenteita kirjan tekstit ja kuvat oppilaille välittävät, eikä oppikirjaa lueta kriittisesti, kuten Kemppinen (2009, 141–143) kirjoittaa. Myös Arolan (1992, 12) toteamus, että koulussa opetetaan oppikirjan eikä opetussuunnitelman mukaan, puoltaa oppikirjan tutkimisen tarvetta. Historian oppikirjojen tutkimisella saavutettavaa uutta tietoa tarvitaan tasa-arvoiseen opetukseen pyrkivän opettajan avuksi osoittamaan, millaisia sukupuolittavia asenteita kirjat saattavat välittää. Oppikirjatilauksia ja uusia paikallisia opetussuunnitelmia tehtäessä tieto siitä, miten vanhat oppikirjat noudattavat uuden opetussuunnitelman vaatimuksia, on opettajille tärkeää. Oppikirjojen tekijöille ja kustantajille on hyödyllistä tarkastella edellisten kirjojen mahdollisesti epätasa-arvoa ylläpitäviä sisällöllisiä yksityiskohtia, jotta niitä voitaisiin jatkossa välttää ja tehdä kirjoista entistä paremmin opetussuunnitelmien perusteiden mukaisia.

Tutkimuksissa sukupuolten tasa-arvosta koulussa ja tulkinnoissa siitä, mihin sukupuoleen lapsi kuuluu, pyritään määrittelemään sukupuolta käsitteenä ja sukupuolen ilmenemistä käytännössä. On hyvä, että vähitellen ymmärretään sukupuolen moninaisuus, mutta sukupuolen määrittely ei koskaan saisi olla lapsen kohtelun määrääjä. Vera Tripodi kysyy Suzanne Kessleriä (1998, 90) mukaillen, voisiko ihmiset luokitella vaikka ruumiinpainon, silmien värin tai jonkin

muun ominaisuuden mukaan. (Tripodi 2014, 74.) Koulussa tasa-arvon kannalta tärkeää olisi, ettei lapsen sukupuoli, määriteltäköön se miten tahansa, määrittäisi sitä, miten häntä kohdellaan, millaisia odotuksia häneen kohdistetaan, millainen käyttäytyminen hänelle sallitaan eikä myöskään hänen omia haaveitaan, suunnitelmiaan tai valintojaan. Lapsen eettisesti oikean kohtelun perustaksi ei pitäisi tarvita tutkimusta sukupuolen sen paremmin kuin silmien värinkään vaikutuksesta hänen oppimismahdollisuuksiinsa. Tutkimusta tarvitaan epäkohtien paljastamiseksi ja korjaamiseksi. Kun tutkimuksilla osoitetaan sukupuolittavien asenteiden haittavaikutuksia, sukupuolittavia käytäntöjä voidaan ainakin vähentää. Tärkeintä on kuitenkin, ettei lapsi kärsi eikä hänen oikeuksiaan loukata sukupuolittamalla hänet johonkin tiettyyn sukupuoleen kuuluvaksi tai kuulumattomaksi.

6.2 Johtopäätöksiä

Oppikirjan tarkoitus on tukea oppilaan kasvua ja välittää tietoa. Jotta oppilas pystyisi omaksumaan kirjassa esitetyt tiedot, ne pitää esittää tiiviissä muodossa ja tekstien pitää olla selkeitä. (Kemppinen 2009, 144.) Mitä tiiviimpi ja selkeämpi tekstistä tehdään, sitä vaikeampi siihen on sisällyttää viitauksia erilaisiin historiantulkintoihin. Tällöin kuvien merkitys tiedon monipuolistamisessa korostuu.

Se, että oppikirjoissa on jätetty sukupuolittamatta 23 % kaikista kuvista, antaa lapselle mahdollisuuden tulkita kuvat eri tavoin. Myös joitakin mieshallitsijoita esittävien patsaiden kuvat näyttävät miehen kasvot hyvin samanlaisina kuin naisen, mikä kuvatekstejä lukematta lisää tulkintamahdollisuuksia. Toisaalta mieshahmoja kaikissa kuvissa esitettiin enemmän kuin naishahmoja ja neutreja yhteensä ja naisten osuus kuvista pysyi 13 ja 15 prosentin välillä. Jos koulussa ei muistuteta lapsia siitä, että kaikkia ihmisiä ei ole kuvattu yhtä paljon, lapsi saattaa luulla, että valtaosa ihmisistä jossain kulttuurissa oli miehiä. Lapsi voi myös tulkita kuvien epäsuhtaan niin, että mies oli tärkeämpi ja siksi miehiä kuvataan enemmän. Miehen tärkeyttä korostava tulkinta vaikuttaa todennäköiseltä, jos koulun toimintakulttuurissa suositaan aktiivisia poikia ja miesten johtajuutta. Tällöin piilo-opetussuunnitelma ja oppikirja vaikuttavat samansuuntaisesti lapsen käsitykseen yhteiskunnasta.

Kreikan ja Rooman kulttuureissa miespatsaat olivat usein alastomia. Kirjojen kuviin valikoituneissa alastomien miesten ja poikien kuvissa sukupuolielimet on toisinaan peitetty lehdellä, toisinaan jätetty näkyviin miehisyyden joskus korostettunakin merkinä. Olavi Pyhän patsaassa (Kauan, 185 ja 199) haarniskasta työntyy uloke, jonka voi tulkita kalukukkaroksi tai siittimeksi, mikä voi herättää ristiriitaisia ajatuksia seksuaalisuudesta. Naisten alastonkuvat ovat

harvinaisia ja ne liittyvät kylpylään. Suomalaisessa kulttuurissa, jossa edelleen usein saunotaan perheittäin, alastomuus ei herättäne huomiota, mutta monikulttuurisessa yhteiskunnassa kuvien esiintyminen kirjassa pitänee perustella taiteen perinteenä.

Riitta Korhonen (2009, 173) muistuttaa oppilaiden oikeudesta luoda omaa identiteettiään ja minäkäsitystään kulttuurikasvatuksen yhteydessä. Historiankirjat tarjoavat teksteissä samaistumismalleja sekä tytöille että pojille, vaikkakin tytöille alle puolet siitä määrästä, mitä pojille. Tekstien pojat ovat orjapoikaa lukuun ottamatta hyvässä yhteiskunnallisessa asemassa, jopa tulevia hallitsijoita. Tyttöjen korkein mainittu yhteiskunnallinen arvo on tulevaisuuden poikien synnyttäjä. Kirjat luettelevat miehelle aktiivisia yhteiskunnallisia rooleja nelinkertaisen määrän naiseen verrattuna. Lisäksi miehiä esitetään sotilaina, upseereina ja kirkon johtajina, joille yhdellekään ei esitetä naispuolista vastinetta. Osittain kyse on suomen kielen erityispiirteestä, jonka mukaan isä tai mies ovat yleisempiä johdannaisia kuin äiti tai nainen. Esi-isän rinnakkaiskäsitteenä voisi käyttää esiäitiä tai kantaäitiä, jos on puhe naisten kulttuurista, tai yleisesti esivanhempia.

Kirjoissa korostuu näkemys miehestä sotilaana, joka on rohkea. Sotilaan ominaisuuksiin ei liitetä herkkyyttä eikä surun tunteita. Runoilijatar kuvataan haaveilevana (MatLi, 167), mutta antiikin filosofit järkevinä ja älykkäinä tiedemiehinä (HiTu, 76, HiKe 119–120). Naisen ja lapsen haudan arvoitusta pohditaan tunteisiin vetoavasti (Kauan, 167), mutta miesten hautoja ja hautaamista kuvataan useissa yhteyksissä tunteilematta, pelkästään miesten haudoista löytyneitä aseita tai työkaluja esitellen. Poikkeuksena esitellään Egyptin kulttuuri, jossa myös miehen kerrotaan joutuvan jumalten tutkittavaksi. Jos opettaja koulussa rohkaisee poikia olemaan itkemättä tai kehuu, kun poika ei pienestä naarmusta välitä, hän tulee vahvistaneeksi historian kirjan antamaa mallia miehestä, joka taistelee, muttei itke.

Ihmisen tekee yhteisössään tärkeäksi se, että hänelle annetaan nimi. Nimetön ihminen jää muiden varjoon, näkymättömäksi osaksi ihmisjoukkoa. Tämän tutkimuksen aineistossa mies määriteltiin nimeämällä tärkeäksi 1727 kertaa ja nainen 186 kertaa. Ihmisjoukoista nimellä esiin nostetuista kirjojen henkilöistä 90 % oli miehiä. Kertomusten tytöille ja naisille pitäisi antaa useammin henkilöllisyys nimen avulla.

Timothy Frawley (2005) kirjoittaa, että oppikirjoissa, oheislukemistoissa ja lastenkirjallisuudessa esiintyy enemmän mies- kuin naispuolisia hahmoja. Nämä kirjat esittävät hahmojen käyttäytymisen, tunteet ja puuhut stereotyyppisten sukupuoliroolien mukaan. Frawley kehottaa opettajia ottamaan huomioon ja osoittamaan lapsille sukupuoleen kohdistuvat ennakkokäsitykset. Päivi Naskali (1998, 67) pohtii sukupuoleen kasvamisen käsitteen laajenemista. Naskalin mukaan konkreettisiin ihmisiin samaistumista tärkeämmäksi sukupuoleen

kasvamisessa ymmärretään sukupuolen kulttuurisiin merkkeihin ja symboleihin samaistuminen. Ruumiillisuus ja seksuaalisuus ovat tärkeitä identiteetin muodostamisen välineitä. Historian oppikirjat pyrkivät tietoisesti välittämään oppilaille kuvaa entisten aikojen kulttuurista ja ihmisten tavoista. Muodostaessaan omaa identiteettiään lapsi samaistuu myös oppikirjojen esittämiin kulttuurisiin merkkeihin ja symboleihin, mikä historian kirjoissa pyritään tekemään mielenkiintoiseksi selittämällä vanhoja kulttuureja tekstein ja kuvin. Kirjan tarkoitus on tuottaa elämyksiä tukemaan asioiden mieleenpainumista.

Länsimainen historiankirjoitus on perinteisesti kuvannut historian tapahtumat hallitsijoiden kautta. Koska hallitsijat ovat yleensä olleet miespuolisia, koko historiankirjoituksen perinne perustuu miesten historiaan. Opetussuunnitelmien perusteet ja niihin perustuvat opetussuunnitelmat määrittelevät tarkasti, mitä historian aihepiirejä milläkin luokka-asteella käsitellään. Kuten Pirkko Pitkänen (1992, 6) toteaa, historiaa voidaan tulkita monin eri tavoin. Nykyajan historiantutkijan haasteena on löytää uusia näkökulmia, jotka näyttävät myös naisten ja lasten historiaa. Vaikka historian suuret tapahtumat kuvataan sotien, sotapäälliköiden, hallitsijoiden ja kirkkkoisien kautta, kertomuksellisessa historianopetuksessa voisi tarinoiden päähenkilöiksi valita useammin myös lapsia ja naisia. Vaarana on, että juuri ne kertomukset, jotka kirjojen tekijöiden mieleen ovat jääneet, vahvistavat heidän huomaamattaan perinteisiä patriarkaalisen yhteiskunnan heteronormatiivisia sukupuolidikotomioita. Pitkänen (1992, 6) toteaa, että ”historiantutkija on aina kulttuuri-ilmastonsa tuote”. Oppikirjaa kirjoittavilla historiantutkijoilla on mahdollisuus vaikuttaa lapsen minäkuvan muodostumiseen ja opettaa suvaitsevaisuutta historian kertomusten avulla. Kirjan tekijät joutuvat pohtimaan välittamiään arvoja ja asenteita myös suhteessa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen. Kirjan tekijöillä on suuri vastuu siitä, millaisia asenteita ja arvoja lapset heidän kirjoistaan oppivat.

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Kirjassa *Interpreting qualitative data* David Silverman kirjoittaa Max Weberiä mukaillen tutkijan arvojen, moraalisten käsitysten ja poliittisten uskomusten vaikutuksesta tutkimukseen. Hänen mukaansa tutkija identifioi ja pohtii tutkimuskysymyksiään aina jossain määrin omien arvojensa kautta. Myös tutkimusmetodin valinta perustuu tutkijan arvoihin. (Silverman 2006, 316.) Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksen muotoutumiseen vaikuttivat tutkijan kiinnostus sukupuolten tasa-arvoon koulussa, uusien opetussuunnitelmien perusteissa korostuva sukupuolten tasa-arvon ja lasten ihmisoikeuksien kunnioituksen vaatimus sekä tutkijan monipuoliset kokemukset kouluyhteisön jäsenten suhtautumisesta eri sukupuolten edustajiin. Tutkijan henkilökohtaisten

arvojen ja yhteiskunnallisten mielipiteiden vaikutus tutkimuksen tekemiseen pyrittiin minimoimaan metodologisilla valinnoilla ja tavoitteena oli mahdollisimman objektiivinen havaintojen keruu ja tulkitseminen. Silti on mahdollista, että toisenlaisiin arvoihin sitoutunut tutkija voisi tulkita aineistoa eri tavalla. Muut tutkimusmenetelmät, kuten esimerkiksi haastattelu, olisivat olleet tutkijan vahvojen mielipiteiden ja työssään havaitseman sukupuolten epätasa-arvoisen kohtelun vuoksi erittäin vaikeita tutkimuksen puolueettomuuden kannalta.

Silverman luettelee useita tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille asetettavia kriteereitä. Tutkimuksen aiheen tulee olla ajankohtainen ja tärkeä tutkimusyhteisössä. Tutkimuskysymys on voitava yhdistää tiedeyhteisön keskusteluun ja tutkimuksen pitää voida tukeutua aiempiin teorioihin. Tutkimusmenetelmä pitää valita aineistoon sopivaksi ja aineiston valintaperusteet, kerääminen ja analyysin vaiheet on selostettava tarkasti. Analyysi tulee erottaa tulosten tulkinnasta ja raportti pitää kirjoittaa selkeästi ja tarkasti. Tutkimusraportin pitäisi olla yhtenäinen ja sen pitäisi antaa mahdollisimman tarkka kuva tutkittavasta aiheesta. (Silverman 2006, 275–276, 298–299.) Sukupuolten tasa-arvo on nostettu vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa erityisen huomion kohteeksi ja on siten ajankohtainen sekä tärkeä koululaitoksessa ja opettajankoulutuksessa. Sukupuolten tasa-arvoa tutkitaan parhaillaan muun muassa kasvatustieteen, sukupuolentutkimuksen, filosofian ja kirjallisuuden näkökulmasta. Lisäksi sukupuolten tasa-arvoa oppikirjoissa tutkitaan opetushallituksen toimeksiannosta. (Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten tasa-arvosta 2010, 37 ja 121) Tämän tutkielman näkökulma on kasvatustieteellinen, ja aiheen tutkimisen avuksi on etsitty tietoa myös muiden tieteenalojen tutkimuksista.

Aineiston valintaan vaikutti pyrkimys puolueettomuuteen ja ennakkoluulottomuuteen, jotka olisivat kaikkien muiden oppiaineiden kuin historian osalta olleet vaikeammin saavutettavissa tutkijalle, koska tutkija on opettanut kaikkia muita aineita alakoulussa. Valitut neljää kirjaa ovat yhden oppiaineen ensimmäisen lukuvuoden kirjat. Tutkimus olisi kattavampi, jos mukana olisi joku toinenkin reaaliaine, kuten uskonto tai biologia, jolloin voisi vertailla oppiaineen erityispiirteiden vaikutusta kirjaan otetun aineiston määrääjänä. Tästä luovuttiin, jotta tutkimus ei olisi laajentunut liikaa. Historian oppikirjoissa keskityttiin vain viidennen luokan kirjoihin. Rajaus tehtiin vasta, kun viidennen luokan kirjat oli analysoitu ja niiden tiedot kerätty. Analyysit noudattivat pääpiirteissään yhtenevää linjaa, ja näytti ilmeiseltä, että kuudennen luokan kirjojen sisältö ei sukupuolijakaumaltaan olisi olennaisesti poikennut nyt tutkitusta. Nyt jää tutkimatta, olisiko kuudennen luokan kirjojen aineistoon ottamisella ollut vaikutusta tuloksiin.

Oppikirjojen tekstien ja kuvien analyysin vaiheet on pyritty kuvaamaan tarkasti. Näin koko tutkimus voitaisiin tehdä uudelleen. Joku toinen tutkija päätyisi ehkä erilaisiin tulkintoihin sukupuolesta, koska sanojen tulkinta on aina lukijasta ja tekstistä riippuvaista. Kuvien tulkinta taas

on paljolti representaatioanalyysiä. Susanna Paasonen (2010, 47-48) kirjoittaa, että kulttuuristen kuvien merkityksiä ja rakentumista voidaan tutkia representaatioanalyysin avulla. Kuvat aiemmin eläneestä ihmisestä eli representaatiot, joita valtaosa historian kirjan kuvista on, pohjaavat aina aiempiin kuvajoukkoihin ja muovaavat tapoja hahmottaa elämää. Historian oppikirjan kuvien yhtenä tehtävänä on muokata lapsen käsitystä historian henkilöistä, joita kuvat representoivat. Kuvien analyysiin lisävaihtoehtoja tuo mahdollisuus tutkia niitä kaksinkertaisen representaation kautta. Taiteilijan luoma patsas tai kuva, jota aika on turmellut, esittää ihmistä, jota taiteilija ei kenties ole koskaan nähnyt tai joka mahdollisesti on täysin mielikuvituksen tuotetta kuten Odysseus. On myös mahdollista, että elokuvanäyttelijä antaa oman vartalonsa historiallisen henkilön representaatioksi, jolloin katsojan on mahdotonta erottaa toisistaan valokuvatun näyttelijän ja historiallisen henkilön piirteitä. Kuvien analyysiin tarjoutuu rajaton määrä vaihtoehtoja. Tässä tutkimuksessa on pyritty johdonmukaisuuteen kuvien luokittelussa ja luokitteluperusteet on pyritty selittämään tarkasti.

Tutkimuksen teoreettista taustaa hahmoteltaessa oli vaikeaa löytää tutkimuksia, joissa oppikirjojen sukupuolijakauma teksteissä ja kuvissa olisi ollut päinvastainen kuin tämän tutkimuksen aineistossa. Löytyi mainintoja yksittäisistä kirjoista, joissa sukupuolien esiintyminen oli tasaisempaa, mutta tutkimusta, jossa tutkitut kirjat aineistona olisivat olleet sukupuolen kannalta tasa-arvoisia, ei löytynyt. Kaikki löydetty tutkimukset päättyivät saman suuntaisiin tuloksiin kuin tämä tutkimus. Tästä ei kuitenkaan voi tehdä johtopäätöstä, että kaikki kirjat noudattavat samanlaista sukupuolijakoa. Taustoittavien tutkimusten hakua laajentamalla saattaisi löytyä erilaisia tutkimuksia.

Koska tutkimusaineisto on olemassa ja vapaasti hankittavissa ja tutkimusmetodi on selostettu tarkasti, tutkimus on toistettavissa joko osittain tai kokonaan. Täysin identtisiä tuloksia toistotutkimuksella tuskin saataisiin, koska jokainen tutkija on sidoksissa omaan kulttuuriseen ja historialliseen taustaansa.

6.4 Jatkotutkimusaiheita sekä tulevaisuuden haasteita tasa-arvoon pyrittäessä

Varsinkin reaaliaineiden opiskelussa ylemmillä luokilla oppilaat joutuvat lukemaan paljon oppikirjaa itsenäisesti. Kaikkia kirjassa olevia asioita ei ehditä tunneilla käsitellä, ja oppitunneilla asiat opiskellaan usein muilla tavoin kuin lukemalla oppikirjaa. Näin kirjan kuvat ja tekstit saattavat välittää asenteita ja luoda mielikuvia, joita opettaja ei ole aina edes tullut ajatelleeksi.

Oppikirjoihin on koulussa totuttu luottamaan, eikä niitä yleensä kritisoida niiden tietojen oikeellisuuden saati niiden välittämien asenteiden suhteen. Oppikirja koulun työvälineenä myös ylläpitää tuttua ja turvalliseksi koettua yhteiskuntajärjestystä ja on siten hidas muuttumaan. Lisäksi taloudellisten resurssien niukkuus pakottaa koulut käyttämään samoja oppikirjoja useita vuosia, jolloin uusien oppikirjojen julkaiseminen ei välttämättä auta oppilasta saamaan uusien ohjeiden mukaista kirjaa vielä neljään tai viiteen vuoteen – mikä on yleinen kierrätettävän oppikirjan ikä kouluissa. Jos koulun toimintakulttuuri ja oppikirjan sisältö tuntuvat tukevan toisiaan, muutoksen mahdollista tarvetta on vaikea huomata. Oppikirjatutkimuksella saatetaan tuoda esille oppikirjassa piiloisina olevia asenteita ja arvoja, jotka eivät enää vastaa yhteiskunnan normeja. Oppikirjojen tekijät ovat usein kouluyhteisön jäseniä. Näin he tulevat mahdollisesti huomaamattaan siirtäneeksi omia piilo-opetussuunnitelmiaan kirjaan kaiken tietoisesti mukaan otetun oppiaineen lisäksi.

Pertti Alasuutari on kirjassaan laadullinen tutkimus (1994, 249) kirjoittanut:

”Tutkimusprosessi ei koskaan lopu siihen, että tutkimusongelma saadaan selvitettyä, koska vastaukset ovat aina vain osavastauksia ja osatotuksia. – tutkimuksessa saatavat vastaukset joihinkin kysymyksiin herättävät yleensä aina uusia kysymyksiä ja teoreettisia ongelmanasetteluja. Yhden tutkimuksen loppu tai sen aikana saatu idea voi olla toisen tutkimuksen alku.”

Tässä tutkielmassa keskityttiin analysoimaan oppikirjoja sen mukaan, miten ja missä määrin niissä kuvataan sukupuolia. Mielenkiintoista olisi tutkia, miten paljon kertomuksissa ja kuvissa historiaa käsitellään lasten näkökulmasta. Kemppinen (2009, 151.) mainitsee Kuismen, Mannisen ja Kaakisen kirjan ”Suomen lasten historia” (2005), jossa historian tapahtumat kerrotaan lapsen silmin. Näkökulman vaihto historian oppikirjassa saattaa vaikuttaa siihen, miten lapset historian kertomuksia oppivat.

Kirjojen lukemisen ja kuvien tutkimisen aikana aineistosta nousi esiin useita kiinnostavia aiheita, jotka olisi voinut sisällyttää tähän tutkimukseen, mutta haluttiin kuitenkin keskittyä sukupuolinäkökulmaan. Kirjoissa esiintyvien ihmisten ikä oli rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Sen lisäksi, että lapsia oli kuvattu yhtenäisenä ryhmänä tai tyttöinä ja poikina, hallitsijoiden elämästä muodostettiin joskus elämänkerrallinen tarina. Muutamassa kohdassa taas kerrottiin, mitä ihmiset tekivät työuransa jälkeen ja kuvissa näkyi myös vanhuksia.

Kuvissa ja teksteissä esiintyi myös paljon eläimiä erilaisissa tilanteissa. Eläimen rooli saattoi olla kertomuksen kannalta olennainen, kuten kaikissa kirjoissa kerrottu Aleksanteri Suuren Bukefalos-hevosien tarina sekä gladiaattorien taistelu petoeläinten kanssa. Myös jumalten ja taruolentojen osuus kertomuksissa olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe.

Oppikirjojen pitää noudattaa opetussuunnitelmaa, ja kirjankustantajat julkaisevat uusia kirjoja, kun opetussuunnitelmat muuttuvat. Sanoma Pro OY julkaisi helmikuussa 2015 ensimmäisen osan uudesta historian Ritari-oppikirjasarjastaan. Kustantaja kertoo sen noudattavan uusia opetussuunnitelman perusteita. Olisi mielenkiintoista tutkia uusien oppikirjojen antamaa kuvaa sukupuolirooleista, kun useampia uusia kirjoja on saatavilla lähivuosina.

Valtioneuvoston selonteossa naisten ja miesten tasa-arvosta (2010, 37, 121) todetaan, että opetushallitus tulee ohjaamaan oppikirjakustantajia ja oppikirjantekijöitä edistämään sukupuolten tasa-arvoa oppimateriaaleissa sekä tulee arvioimaan oppimateriaaleja sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta. Oppikirjatutkimus on siis osoittautunut tarpeelliseksi.

Katarina Alangon (2014, 17) selvityksen mukaan yli puolet transihmisistä on tiennyt olevansa väärään sukupuoleen luokiteltu tai havainnut ristiriidan oman sukupuolensa kokemuksen ja ympäristön odotusten välillä jo ennen kuin he ovat täyttäneet 12 vuotta. 80 % eli neljä viidestä transihmisestä on tiennyt sukupuolensa jäävän tiukkojen dikotomisten normien ulkopuolelle viimeistään 15-vuotiaana. Alanko kirjoittaa, että vanhempien ja muiden läheisten aikuisten on tärkeää kunnioittaa lapsen kokemusta omasta sukupuolestaan. Koululle Alangon esiin tuomat tulokset antavat tärkeän tehtävän sukupuolisegregaation purkamisessa niin koulun toimintakulttuurista kuin opettajien asenteistakin. Oppikirjojen parantaminen sukupuolten tasa-arvoa ja moninaisuuden ymmärtämistä parantaviksi on tärkeä osa muutosta pyrittäessä kohti suvaitsevampaa ja kaikkien ihmisten ihmisarvoa kunnioittavaa yhteiskuntaa.

7 LÄHTEET

Kohdeteokset

MatLi = Eskelinen, R, Ojanperä, T. & Troberg, M. 2006. Matkalippu historiaan 5. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kauan = Hanste, T, Probst, I, Aarras-Saari, R, Juutinen, J, Edgren, H. & Edgren, T. 2007. Kauan sitten 1. Suomen ja maailman historia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö

HiTuu = Kyllijoki, V, Lehtonen, U, Quakrim-Soivio, N, Rinta-Aho, H. & Uljas, M. 2013. Historian tuulet I. Helsinki: Otava.

HiKe = Varis, S, Hurme, N. & Alenius, J. 2014. Historia kertoo 5. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Tutkimuslähteet

Alanko, K. 2014. Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa? Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Seta. Helsinki: Unigrafia. Suomentanut Kaljunen, O.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Amnesty.fi. <https://www.amnesty.fi/tyomme/teemat/itsemaaramisoikeus-sukupuoleen/> (Luettu 18.4.2015.)

Arola, P. 1992. Kertomus koulussa. Teoksessa Pitkänen, P. (Toim.) Menneisyyden merkitys. Historian suuret ja pienet kertomukset. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXI. 1992. Joensuu: Kirjapaino PunaMusta. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry. 9–22.

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma – mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino, Suomentaneet toimituskunta Kämäräinen, K., Neste, M. ja Rostila, I. sekä käännöstyöryhmä Aaltonen, R., Auvinen, J., Kirvesoja, A. ja Nieminen, H.

Butler, J. 2008. Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous. Suomentaneet Pulkkinen, T. & Rossi, L. Tampere: Gaudeamus.

- Cacciatore, R. & Koiso-Kanttila, S. 2008. Pelastakaa pojat! Helsinki: Minerva-kustannus.
- Comolli, J.-L. 1978. Historical Fiction: A Body Too Much. Screen. 1978 Volume 19 Issue 2: 41–54. (saatavissa myös digitaaliversiona: <http://screen.oxfordjournals.org>)
- Connell, R.W. 2002. Gender. Malden, USA: Blackwell Publishing Inc.
- de Beauvoir, S. 1949 (2009). Toinen sukupuoli 1 – Tosiasiat ja myytit. Helsinki: Tammi.
Suomentaneet Koskinen, I., Lukkari, H. ja Ruonakoski, E.
- de Beauvoir, S. 1949 (2011). Toinen sukupuoli 2 – Eletty kokemus. Helsinki: Tammi.
Suomentaneet Koskinen, I., Lukkari, H. ja Ruonakoski, E.
- Einarsson, J. & Hultman, T. 1984. Godmorgon pojkar och flickor. Om Språk och kön i skolan. Malmö: Gleerups.
- Engelberg, M. (2010). Kielten sukupuolet. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino. 167–169.
- Eskola, A. 1977. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.
- Frawley, T. 2005. Gender Bias in the Classroom: Current Controversies and Implications for Teachers. Childhood Education, 81:4. 221–227.
Saatavana myös netissä: <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2005.10522277>
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 314–328.
- Gylling, H. A. 2002. Millaisilla arvoilla tutkimusta voidaan perustella? Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus. 70–81.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015. 2012. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:10. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Heinämaa, S., Reuter, M. & Saarikangas, K. 1997. Lähtökohtia. Teoksessa Heinämaa, S., Reuter, M. & Saarikangas, K. (Toim.) Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia. Tampere: Gaudeamus. 7–22.
- Hellspång, L. 2012. Metoder för brukstextanalys. Lund: Studentlitteratur AB.
- hs.fi: <http://www.hs.fi/ulkomaat/a1383117472104> (Luettu 6.4.2015.)
- <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto> (Luettu 8.3.2015.)
- Häyry, M. 2003. Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.

- Jackson, S. 2006. Heterosexuality, Sexuality and Gender: Re-thinking the Intersections. Teoksessa Richardson, D., Casey, M. and McLaughlin, J. (toim.). 2006. Intersections between Feminist and Queer Theory. London: Palgrave. 38–58.
- Juvonen, T., Rossi, L-M. & Saresma, T. 2010. Kuinka sukupuolta voi tutkia? Teoksessa Juvonen, T., Rossi, L-M. & Saresma, T. 2010. Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino. 9–17.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kalela, J. 1992. Historia, kertomus, historiantutkimus. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Menneisyyden merkitys. Historian suuret ja pienet kertomukset. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXI. Joensuu: Kirjapaino PunaMusta. 23–64.
- Kemppinen, L. 2009. Tarinat historiallisen päättelyn virittäjinä. Teoksessa Rönkkö, M-L, Lepistö, J. & Kullas S. Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Uniprint. 140–171.
- Korhonen, R. 2009. Koulu kulttuurin ja perinteen vaalijana. Teoksessa Rönkkö, M-L, Lepistö, J. & Kullas S. Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Uniprint. 172–183.
- Kruse, M. 1998. Tyttö- ja poikapedagogiikat: Käytäntöjä ja perspektiivejä. Teoksessa Arnesen, A., Jónsdóttir, S., Hultinger, E., Klemp, T., Frederiksen, B. & Lönn, H. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Hynninen, P. Helsingin Yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. 35–50.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Käyhkö, M. 2011. Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa Ojanen, K., Mulari, H. & Aaltonen, S. (toim.) Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen. Tampere: Vastapaino. 89–133.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 132. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. 2006. Menestyjiä ja kestäjiä? Suomalaiset tytöt koulussa. Teoksessa Moring, A. (toim.) Sukupuolen politiikka. Naisten äänioikeuden 100 vuotta Suomessa. Helsinki: Otava. 85–92.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino. 136–156.
- Lahelma, E. ja Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä – sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Arnesen, A., Jónsdóttir, S., Hultinger, E., Klemp, T., Frederiksen, B. & Lönn, H. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Hynninen, P. Helsingin Yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino. 91–107.
- Laki 609/1986. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609#P5>
- Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.

Leinberg, K. G. 1884. Handlingar rörande Finska skolväsendets historia under 16:de, 17:de och 18:de seklen. Med bidrag af allmänna medel i tryck utgifna. Jyväskylä: Jyväskylä Boktryckeri.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Porvoo – Helsinki – Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö

Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 153.

Likitalo-Lehtinen, O. 1998. Ovatko pojat kasvatuksen ongelma – kasvattajien käsityksiä. Teoksessa Keskinen, S. & Lehtonen, K. (toim.) Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A:187.

Measor, L. & Sikes, P. 1992. Gender and schools. Lontoo: Cassell.

Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 270–283.

Naiset ja miehet Suomessa 2011. 2012. Helsinki: Tilastokeskus.

Naskali, P. 1998. Tyttö, äiti, kasvatus. Kohti feminiinistä kasvatustieteen filosofiaa. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Naskali, P. 2010. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino. 277–288.

Paasonen, S. 2010. Sukupuoli ja representaatio. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino. 39–49.

Palmu, T. 1992. Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 301–313.

Perusopetuslaki 628/1998. Teoksessa Koululait. Lakikokoelmat 2008. Helsinki: Edita. 5–16.

Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen, S, Launis, V, Pelkonen, R & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus. 58–69.

Pitkänen, P. 1992. Onko historialla juoni? Teoksessa Pitkänen, P. (Toim.) Menneisyyden merkitys. Historian suuret ja pienet kertomukset. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXI. 1992. Joensuu: Kirjapaino PunaMusta. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry. 5–8.

POPS 2004. = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
(Luettu 6.12.2014).

POPS 2014. = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
(luettu 31.12.2014).

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere University Press.

Reisby, K. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Arnesen, A., Jónsdóttir, S., Hultinger, E., Klemp, T., Frederiksen, B. & Lönn, H. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Hynninen, P. Helsinki: Pohjoismainen ministerineuvosto. Yliopistopaino. 15–34.

Rolin, K. 2002. Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. ja Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudeamus.

Rossi, L-M. 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa Juvonen, T., Rossi, L-M. & Saresma, T. 2010. Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino. 21–38.

Rousseau, J. J. 1905. Émile eli kasvatuksesta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seuran kirjapainon osakeyhtiö. Suomentanut Hahl, J.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.

Sakasti.evl.fi.
[http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/E263C7D8B306DB22C2257A9B002C24EA/\\$FILE/Haastettu%20kirkko.pdf#page=345](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/E263C7D8B306DB22C2257A9B002C24EA/$FILE/Haastettu%20kirkko.pdf#page=345) (Luettu 28.2.2014)

Salminen, J. 2004. Näkökulmia kasvatushistorian arvosidonnaisuuteen Hayden Whiten historianfilosofian pohjalta. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus. 79–96.

Seta.fi. <http://seta.fi/maltalle-yksimielisesti-maailman-paras-translaki-myos-suomeen-vaaditaan-lakiuudistusta/> (luettu 17.4.2015.)

Silverman, D. 2006. Interpreting qualitative data. Lontoo: Sage publications.

Sipilä, P. 1998. Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka. Onko sukupuoli oikein? Tampere: Tammer-Paino. Gaudeamus.

Skelton, C, Carrington, B, Francis, B, Hutchings, M, Read, B. & Hall, I. 2009. Gender “matters” in the primary classroom: pupil’s and teacher’s perspectives. British Educational Research Journal. Vol.35, No.2, April 2009. 187–204.

Tainio, L. ja Teräs, T. 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/julkaisut/2010/sukupuolijasennys_perusopetuksen_oppikirjoissa
(Luettu 10.2.2014.)

Tanhua, I. (WoM Oy) 2012. Sukupuolten tasa-arvon hyvät käytännöt. Tasa-arvohankkeiden hyviä käytäntöjä seitsemästä teemasta. Helsinki: Edita Prima Oy. Työ- ja elinkeinoministeriö.

Tarmo, M. 1992. ”Työt ne mutisee mekkoonsa.” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 284–300.

Tehy.fi www.tehy.fi/tehy-lehti/2012/13-2012/sukupuoliin-sopimaton/ (luettu 6.4.2015.)

Tilastokeskus.fi.

http://pxweb2.stat.fi/Dialog/varval.asp?ma=061_tyokay_tau_161&path=../database/StatFin/vrm/tyokay/&lang=3&multilang=fi (luettu 28.2.2014.)

Times of Malta. <http://www.timesofmalta.com/articles/view/20150401/local/gender-identity-bill-approved-unanimously.562316> (luettu 17.4.2015.)

Tripodi, V. 2014. Sukupuolen filosofia. Suomentanut Kilpeläinen, T. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M.; Törmä, S. & Viskari, S.: Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 109–130.

Urho, L. 2014. Kasvattaako koulu lapsia perinteisiin heteronormatiivisiin sukupuolirooleihin? Sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta peruskoulussa tutkimusten valossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden kandidaatintutkielma.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten tasa-arvosta. 2010. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:8. Helsinki: Yliopistopaino. Sosiaali- ja terveysministeriö.

yle.fi. http://yle.fi/uutiset/saksassa_ei_ole_enaa_pakko_maaritella_lasta_tytoksi_tai_pojaksi/6903810. (Luettu 1.12.2013.)

Ylikangas, H. 2015. Mitä on historia ja millaista sen tutkiminen. Helsinki: Art House.

8 LIITE

Liite 1. Taulukkojen hakemisto

Taulukko 1.	Tutkimusaineisto. s. 35
Taulukko 2.	Oppikirjoista tässä tutkimuksessa käytetyt lyhenteet. s. 40
Taulukko 3.	Oppikirjan käyttöä helpottavat osiot. s. 41
Taulukko 4.	Oppikirjan kappaleissa käytetyt tieto- ja tehtävälaatikot. s. 43
Taulukko 5.	Historian viidennen luokan oppikirjojen sukupuolittavat maskuliiniset sanat.s.49
Taulukko 6.	Kuninkaat, faaraot ja keisarit yhdistettynä mieshallitsija-riviksi, kuningattaret, keisarinnat ja naisfaarao yhdistettynä naishallitsija-riviksi. s. 50
Taulukko 7.	Sotilaat, upseerit ja sotapäälliköt yhdistettynä armeijaksi sekä munkit, paavit, patriarkat ja miespavit yhdistettynä kirkonmiehiksi. Nunnat ja papittaret on yhdistetty kirkonnaisiksi. s.51
Taulukko 8.	Historian viidennen luokan oppikirjojen sukupuolittavat feminiiniset sanat. s.52
Taulukko 9.	Kuvien henkilöiden sukupuolijakauma isoissa kuvissa. s.55
Taulukko 10.	Kuvien henkilöiden sukupuolijakauma pienissä kuvissa. s.56
Taulukko 11.	Kuvien henkilöiden sukupuolijakauma isoissa ja pienissä kuvissa. s.57
Taulukko 12.	Kaikkien henkilöiden sukupuolijakauma kaikissa kuvissa. s.58
Taulukko 13.	Patsaat kuvissa. s.59
Taulukko 14.	Aktiiviset ja passiiviset patsaat. s.60